

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Diplomová práce**

Bc. Anna Rosenová

## **Vzájemná komunikace studentů češtiny jako cizího jazyka při práci ve dvojicích**

Mutual communication of students of Czech as a foreign language  
during their work in pairs

Praha 2018

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

## **Poděkování**

*Děkuji zejména vedoucí práce, paní doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D., za odborné vedení. Děkuji také paní Mgr. Editě Frantesové z Fakulty sociálních studií Univerzity Karlovy a jejím studentům, kteří se zúčastnili nahrávání do výzkumu k diplomové práci. Ráda bych poděkovala i Lucii za vytvoření obrazového materiálu, který byl použit pro sběr dat do výzkumné části práce. A za nekonečné povzbuzování děkuji Tomášovi.*

### **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Praze dne 6. srpna 2018

Anna Rosenová

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce se věnuje interakci studentů češtiny jako cizího jazyka na nízké jazykové úrovni při práci ve dvojici. Zaměřuje se na způsoby překonávání obtíží, ke kterým dochází v procesu komunikace. Cílem práce je prozkoumat, které komunikační strategie při této formě práce studenti volí, a popsat průběh vyjednávání významu. K tomuto účelu byla provedena analýza přepsaných nahrávek interakce na jazykové lekci, během níž byly studentů zadány dva úkoly. Tyto úkoly, vybízející k obousměrné komunikaci, měly studentům poskytnout co nejvíce příležitostí k vyjednávání významu.

**Klíčová slova:** čeština jako cizí jazyk, interakce, vyjednávání významu, komunikační strategie, práce ve dvojici

## **Abstract**

The following MA thesis is concerned with the interaction among students of Czech as a foreign language in classes of low proficiency and working in pairs. It mainly concentrates on the process of overcoming obstacles that arise during communication. The objective of the thesis is to examine the students' choice of communication strategies and describe the process of negotiation of meaning. In order to achieve that, an analysis of transcribed recordings of interactions during a language lesson was made. During the lesson students had to complete two two-way tasks, which should offer as many opportunities to negotiate meaning as possible.

**Keywords:** Czech as a foreign language, interaction, negotiation of meaning, communication strategies, pair work

## Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE .....	11
1    Pedagogická komunikace a interakce .....	11
1.1    Práce ve skupině .....	12
1.1.1    Práce ve dvojici .....	13
1.1.2    Skupinové a hromadné vyučování.....	13
1.1.3    Shrnutí.....	15
2    Interakce v procesu osvojování druhého jazyka.....	16
2.1    Jazykový vstup .....	17
2.1.1    Srozumitelný vstup .....	17
2.1.2    Modifikovaný vstup.....	17
2.2    Interakce .....	18
2.2.1    Modifikovaná interakce .....	18
2.2.2    Vyjednávání významu .....	19
2.2.3    Interakční hypotéza.....	21
2.3    Jazykový výstup .....	23
2.4    Shrnutí.....	24
3    Komunikační strategie .....	24
3.1    Vymezení pojmu komunikační strategie.....	24
3.2    Komunikační strategie v SERRJ .....	26
3.2.1    Komunikační strategie jako součást komunikační kompetence.....	26
3.2.2    Komunikační (komunikativní) kompetence v SERRJ.....	27
3.2.3    Komunikační (komunikativní) strategie .....	27
3.2.4    Komunikační strategie konkretizované pro češtinu jako cizí jazyk .....	31
3.2.5    Shrnutí.....	33
4    Základní úroveň ovládání jazyka.....	34
4.1    Úroveň A1 podle SERRJ .....	34
4.2    Mluvní dovednosti na úrovni A1 .....	35
4.3    Shrnutí.....	37
5    Výzkumy interakce nerodilých mluvčích .....	37
5.1    Stav zkoumané problematiky .....	37
5.2    Metody výzkumu interakce.....	38
5.2.1    Úkol a jeho znaky .....	38

5.2.2	Typy úkolů jako faktor ovlivňující interakci.....	39
5.2.3	Způsob provedení úkolu jako faktor ovlivňující interakci.....	40
5.2.4	Typologie úkolů podle Picové.....	41
VÝZKUMNÁ ČÁST.....		43
6	Výzkumné cíle a otázky .....	43
7	Výzkumný proces .....	44
7.1	Sběr dat.....	44
7.2	Výzkumný vzorek.....	44
7.3	Materiál vytvořený za účelem sběru dat .....	46
7.3.1	Obsah úkolů.....	46
7.3.2	Typy úkolů .....	47
7.4	Průběh nahrávání .....	49
8	Metodologický přístup .....	51
8.1	Přepis.....	52
9	Analýza dat.....	54
9.1	Repertoár zjištěných komunikačních strategií.....	54
9.1.1	Strategie vyjednávání.....	54
9.1.2	Další komunikační strategie .....	59
9.2	Průběh vyjednávání významu.....	64
9.3	Výskyt vyjednávání v jednotlivých úkolech .....	67
9.4	Srovnání dvojic se stejným a odlišným mateřským jazykem.....	73
9.5	Shrnutí analýzy .....	77
9.6	Didaktická doporučení .....	81
Závěr.....		83
Seznam literatury.....		84
Seznam příloh.....		90

# ÚVOD

Pokyn „pracujte v páru“ slýchají v dnešní době studenti cizích jazyků během svých lekcí pravidelně. Konverzace ve dvojici či v menších skupinách se už neočekává jen od pokročilejších studentů na lekcích konverzace. Učebnice s touto formou práce počítají i u studentů, kteří jsou teprve na začátku studia cizího jazyka.

Práci ve dvojici nebo v menších skupinách se dostalo větší pozornosti v souvislosti s nástupem komunikačního přístupu. Ve výuce inspirované jeho principy žáci rozvíjejí své mluvní dovednosti zejména skrze interakci s komunikačním partnerem. Tato interakce nemá vždy hladký průběh, který ostatně ani není jejím cílem. Vnějšímu pozorovateli se někdy může zdát, že žáci neustále odbočují od tématu a že se komunikace zadrhává. Děje se tak, když si žáci ihned neporozumí. Žádají pak partnera například o zopakování informace nebo o dodatečné vysvětlení. Jinými slovy – vyjasňují si vzájemně význam. Zmíněné situace budou popsány z pohledu uplatňování komunikačních strategií žáky, kteří jsou na nízké jazykové úrovni. Zkoumání se neomezí jen na strategie, které doprovázejí proces vyjednávání významu. V zájmu pozornosti budou i další komunikační strategie, které žáci v průběhu interakce využívají. Tato práce si tedy klade za cíl prozkoumat interakci žáků češtiny jako cizího jazyka na nízké jazykové úrovni a zaměřuje se na obtíže, se kterými se musí žáci v průběhu interakce vyrovnat.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V první části jsou představena teoretická východiska práce. Nejprve je pojednáno o specifikách práce ve dvojici, která je představena jako jedna z forem organizační formy výuky a je konfrontována s frontální výukou. Následující kapitola se věnuje interakci v procesu osvojování jazyka. Těžištěm této kapitoly bude interakční přístup k osvojování druhého jazyka a klíčové koncepty, ze kterých přístup vychází. Další kapitola představí komunikační strategie a vybrané klasifikace těchto strategií. Bude se také zabývat tím, zda a jakým způsobem o nich pojednává Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ). Na základě SERRJ bude popsána základní úroveň ovládnutí jazyka. Teoretickou část uzavírá představení nástroje sběru dat v oblasti zkoumání interakce – tzv. úkolu. Pozornost bude zaměřena zejména na různé typy úkolů a jejich možný vliv na podobu interakce.

Druhou část práce tvoří analýza interakce žáků během práce ve dvojici. Nahrávky pocházejí z jazykové lekce a obsahují interakci čtyř dvojic žáků při práci na dvou úkolech, z nichž dvě



dvojice sdílejí stejný mateřský jazyk a dvě dvojice nikoliv. Smyslem analýzy je prozkoumat, které komunikační strategie uplatňují během interakce ve dvojici žáci začátečníci k tomu, aby kompenzovali omezené jazykové prostředky na jedné či druhé straně. Bude představen repertoár vybraných komunikačních strategií. Předmětem analýzy bude dále proces vyjednávání významu. V rámci analýzy bude také provedeno srovnání dvou zadaných úkolů v souvislosti s výskytem vyjednávání a srovnání interakce dvojic se stejným mateřským jazykem a dvojic s odlišným mateřským jazykem.

# TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

## 1 Pedagogická komunikace a interakce

Tato práce se bude zabývat vzájemnou komunikací žáků<sup>1</sup> na jazykové lekci. Jde o komunikaci mezi účastníky jazykové lekce, tedy komunikaci *sociální* (mezilidskou). Sociální komunikace je v širším pojetí definována jako vzájemná výměna informací, představ, idejí, nálad, pocitů, postojů apod. mezi mluvčím a posluchačem v průběhu společné činnosti (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 15). Na rozdíl od sdílení informací v *technické* komunikaci, která probíhá mezi stroji, je sdílení informací v sociální komunikaci poznamenáno větší neurčitostí a nejasností (Mareš, Křivohlavý, 1995). Smysl sdělení, které mluvčí chce druhému předat, nemusí být vždy posluchačem pochopen, nebo může být pochopen jinak. Když se role vymění a mluvčí se stane posluchačem a posluchač mluvčím, význam sdělení se se střídáním rolí dále zpřesňuje a rozvíjí (ibid.). Jinými slovy, mluvčí přichází se záměrem něco druhému sdělit, své sdělení adresuje posluchači, který toto sdělení dekoduje a snaží se odhalit jeho smysl. Výsledný dekodovaný smysl se pak nemusí shodovat s původním záměrem mluvčího (ibid., s. 57).

Účastníci sociální komunikace si informace sdělují různými způsoby. Sociální psychologie rozlišuje verbální (slovní) komunikaci, nonverbální (mimoslovní) komunikaci a komunikaci činem (Mareš, Křivohlavý, 1995). Všechny tři uvedené komunikační kanály se uplatňují i ve specifickém typu sociální komunikace – *pedagogické komunikaci*.

*Pedagogická komunikace* je považována za typ sociální komunikace. Širokou koncepci tohoto pojmu poskytuje například Průcha: „je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovená či dohodnutá komunikační pravidla. (...) Má aspekty intencionální, kognitivní, motivační, regulační; studují se její aspekty obsahové, procesuální, produktové.“ (Průcha et al., 2003, s. 155)

Pedagogická komunikace je obousměrný proces, kterého se účastní dvě skupiny účastníků – vychovávání (žák nebo skupina žáků) a vychovávající (například učitel nebo také žák v určité roli) (Mareš, Křivohlavý, 1995). Účastníci pedagogické komunikace mohou zastávat různé role (Gavora, 2007). Například žák nemusí být vždy v tradiční roli toho, kdo je vzděláván

---

<sup>1</sup> V předkládané práci bude člověk v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk, označován jako žák (Průcha, Mareš, Walterová, 2003). Autoři dále uvádějí: „česká pedagogická terminologie nemá ekvivalent anglického výrazu ‚learner‘, který je neutrální, pokud jde o věk subjektu, a přitom vyjadřuje jeho začlenění do nějakého edukačního procesu.“ (s. 316).

nebo vychováván, ale může vystupovat v roli badatele, spolužáka nebo kooperátora (ibid., s. 17). Žák v roli kooperátora spolupracuje s ostatními žáky ve třídě. Jejich vztah lze charakterizovat jako symetrický (rovnocenný). Naproti tomu vztah učitele a žáka je vztahem asymetrickým, protože učitel je svým postavením žákovi nadřazený (ibid., s. 17).

Pedagogická komunikace a interakce na rozdíl od běžné komunikace neprobíhá samovolně a neorganizovaně, ale je řízená. Je do určité míry předem připravená, plánovaná a promyšlená (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 26). Spontánní komunikaci ovšem nelze v pedagogické komunikaci vyloučit. Tyto jedinečné neopakovatelné situace se objevují například při interakci mezi žáky, ale i v jiných případech.

V souvislosti s pedagogickou komunikací je třeba objasnit pojem *interakce*. Gavora (2007) považuje interakci za vzájemné působení nebo ovlivňování, které je všudypřítomné. Interakcí je sebemenší kontakt mezi lidmi, jako je například pohled jednoho člověka na druhého. Gavora rozlišuje mezi interakcí a *komunikací*, která podle něj znamená především dorozumívání (shodu myšlenek), předávání nebo výměnu informací.<sup>2</sup> V tomto smyslu komunikace pomocí jazykových i nejazykových prostředků interakci umožňuje (ibid., s. 8).

Interakce ve třídě může probíhat mezi žáky a učitelem nebo mezi žáky samotnými. Toto rozlišení se týká organizačních forem výuky, o kterých bude pojednáno níže.

Pokud nebude řečeno jinak, interakce je v této práci chápána jako obousměrná komunikace, při které se účastníci interakce střídají v roli mluvčího a recipienta a společně se snaží dospět ke shodnému pojetí významu. V souladu s Gavorou (2007) budou mluvčí a recipienti označováni rovněž jako (komunikační) *partneři*.<sup>3</sup>

## 1.1 Práce ve skupině

Existují různé organizační formy výuky, které učitelé v jazykových třídách využívají. Mezi základní organizační formy patří *hromadné, skupinové a individualizované* vyučování (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 44). Skupinovým vyučováním zde autoři míní rovněž vyučování párové a v tomto směru se shodují s dalšími autory (Long, Porter, 1985). Tato definice skupinového vyučování bude respektována i v této práci. Rozdíly mezi organizačními formami, charakter interakce vyplývající z dané organizační formy nebo jejich možný přínos v procesu

---

<sup>2</sup> Tyto významy pojmu Gavora považuje za tři hlavní významy z mnoha dalších pojetí uváděných v literatuře.

<sup>3</sup> Tento pojem vyjadřuje skutečnost, že účastníci interakce jsou lidé, kteří mezi sebou mají určitý vztah. Partneri se v dialogu střídají. Nejprve hovoří jeden a druhý poslouchá, poté se role obrátí (Gavora, 2007, s. 15-16)

osvojování druhého jazyka se staly předmětem empirických výzkumů, které byly realizovány v oblasti pedagogiky nebo psycholingvistiky (ibid.). Závěry z vybraných výzkumů budou shrnuty v následujících oddílech.

### **1.1.1 Práce ve dvojici**

Párové vyučování stojí z didaktického hlediska v protikladu k hromadnému vyučování. První zmíněná organizační forma výuky si žádá vzájemnou komunikaci a spolupráci dvou žáků, která je při hromadné výuce potlačena. Dvojice je tak při práci na konkrétní úloze do velké míry nezávislá na učiteli. Učitel jejich práci obvykle řídí tak, že na začátku žákům předá instrukce, poté průběžně monitoruje práci všech dvojic ve třídě, například vyhoví prosbám o pomoc nebo dovysvětlí postup práce, a nakonec práci zhodnotí. Podle Mareše a Křivohlavého je práce ve dvojici jednodušší formou skupinového vyučování: „Základní charakteristikou této sociální situace je spolupráce ve dvojicích, provázená obousměrnou komunikací mezi žáky. Žáci pracují relativně samostatně, učitel jejich činnost obvykle navodí, rámcově kontroluje a na konci zhodnotí dosažené výsledky. Párové vyučování někdy tvoří přechodový článek mezi hromadným a ryze skupinovým vyučováním. Má také blízko k vyučování individualizovanému.“ (1989, s. 44)

### **1.1.2 Skupinové a hromadné vyučování**

Řada badatelů se zajímala o to, jaké výhody přináší skupinové vyučování oproti hromadnému vyučování. Většina z nich potvrzuje mnoho pozitivních dopadů na žáky (například Lynch, 1996; Long, Porter, 1985; Jacobs, 1998, cit. podle Ellis, 2008). Ellis (2008, s. 814) jmenuje deset výhod, které práce ve skupině může do jazykové výuky přinést. Zařazení práce ve skupině do jazykové lekce může například výrazně prodloužit celkovou dobu, po kterou mluví žák.<sup>4</sup> Díky práci ve skupině totiž může během lekce mluvit více studentů po delší dobu. Žákům také skupinová práce může pomoci zmírnit stres z mluvení v cizím jazyce tím, že jim poskytne bezpečnější prostředí, kde mohou jazyk používat. Při této formě výuky je dále větší pravděpodobnost, že si žáci budou vzájemně pomáhat a vyhnou se soutěžení. Spolupráce společně s ochotou žáků více riskovat může napomáhat učení se jazyku. Učitel je zvýhodněn v tom, že má větší příležitost zohlednit individuální potřeby žáků, než má obvykle při frontální výuce. Žáci jsou celkově vedeni k tomu, aby nesli více zodpovědnosti za své učení, protože je taková forma výuky může přimět k samostatnějšímu užívání jazyka. Lidé jsou ostatně sociální bytosti a interakce s ostatními členy jejich skupiny je většinou těší.

---

<sup>4</sup> Jacobs (1998, cit. podle Ellis, 2008) uvádí, že během hromadného vyučování učitel obvykle mluví až čtyři pětiny z celkového času.

Jeden z pozitivních dopadů vyplývá ze samotného kooperativního charakteru práce ve skupině. Yule (1994) ale poukázal na riziko, které vyplývá z provedení aktivity ve skupině. Místo předpokládané spolupráce mohou mezi sebou členové skupiny začít soutěžit. K narušení průběhu práce ve skupině také stačí, pokud některý člen skupiny projeví nechuť či netrpělivost při spolupráci. Lynch (1996) proto uvádí praktická doporučení, díky kterým by se dalo takovým situacím předcházet. Důležité je dbát na přátelskou atmosféru ve třídě. Žáky lze na spolupráci připravit tak, že jim učitel před aktivitou ukáže výhody skupinové spolupráce a vzájemné zpětné vazby. Může jim také poskytnout vhodné úryvky z konverzace mezi rodilým a nerodilým mluvčím a zdůraznit pozitivní dopad zpětné vazby v konkrétní konverzaci. Pomocí takového postupu má tedy učitel příležitost naladit i soutěživější a netrpělivější žáky tak, že problematické úseky během konverzace mohou být přínosné pro obě strany.

Jacobs a kol. (1997) rozlišuje mezi *kooperativním učením* a prací ve skupině. Práci ve skupině chápe jako jednu z organizačních forem výuky, kdy učitel žáky ve třídě rozdělí do skupin. Není zde důležité, jaké role mají jednotliví členové skupiny a jakým způsobem na úkolu společně pracují. Naproti tomu kooperativní učení je organizovaná spolupráce mezi žáky, která je důsledně připravená a monitorovaná. Kooperativní učení může nastat jen za určitých podmínek. Interakce se například musí odehrávat „z očí do očí“, členové skupiny musí nést zodpovědnost za vlastní učení i za učení ostatních členů skupiny a musí mezi nimi vzniknout tzv. pozitivní závislost.

Z pedagogického hlediska popisuje úskalí skupinového vyučování také Mareš, Křivohlavý, (1989, s. 50–51). Rizika skupinového vyučování podle autorů spočívají například v neschopnosti učitele připravit vhodný úkol, v samoúčelném prosazování skupinového vyučování bez ohledu na zvolené cíle, ve špatně formulované nejasné instrukci (*Poradte se ve skupinách*), v neschopnosti učitele uzavřít skupinovou práci ve vhodné chvíli či v nepromyšleném zhodnocení práce ve skupině.

O povahu interakce vyplývající ze skupinového, popřípadě i hromadného vyučování se zajímal například Long a Porterová (1985) a Picová a Doughtyová (1985b). Long (1990) upozorňuje, že ne veškerá práce ve dvojici je automaticky přínosná. Samotná forma vyučování ještě přínos pro osvojování druhého jazyka nezaručuje, protože podstatné je teprve to, na jakém úkolu budou studenti spolupracovat.<sup>5</sup> Své tvrzení opírá o výzkum provedený

---

<sup>5</sup> O souvislosti mezi typem úkolu a charakterem interakce bude podrobněji pojednáno v jiné části práce (viz oddíl 5.2.2).

Picovou a Doughtyovou (1985a,b), které porovnávaly příležitosti k vyjednávání významu během práce ve skupině a hromadného vyučování.<sup>6</sup> V prvním výzkumu, kdy byl žákům zadán úkol s jednosměrnou komunikací (v angl. one-way task), nebyly zjištěny rozdíly mezi tím, jak často vyjednávali žáci význam v obou skupinách (Pica, Doughty, 1985a). Autorky svůj výzkum poté zopakovaly s úkolem, který žáky přiměl k obousměrné komunikaci (v angl. two-way task), a zjistily signifikantní rozdíly mezi oběma skupinami ve prospěch práce ve skupině (Pica, Doughty, 1985b). Práce ve skupině tedy poskytuje více příležitostí k vyjednávání významu pouze v případě, že žáci pracují na úkolu, jehož splnění je možné teprve po vzájemné výměně informací. Rovněž výsledky dalších výzkumů naznačují (viz Ellis, 2008, s. 813–818), že skupinová práce poskytuje takové podmínky pro vzájemnou komunikaci, které jsou z perspektivy interakčního přístupu pro osvojování druhého jazyka důležitější, než je tomu u hromadného vyučování.

Žáci mají díky práci ve skupině na jednu stranu více prostoru pro interakci v L2, ovšem na druhou stranu tato skutečnost znamená, že přibývá jazykového vstupu pocházejícího od ostatních žáků – nerodilých mluvčích. V tomto směru lze spatřovat riziko v tom, že si studenti vzájemně upevní chyby vyskytující se v jejich jazykové produkci. Výzkum Porterové však nasvědčuje tomu, že žáci jen výjimečně převezmou chyby od svých komunikačních partnerů (Porter, 1986, cit. podle Lynch, 1996).

### 1.1.3 Shrnutí

Skupinové vyučování, které zahrnuje i vyučování párové, je organizační formou, která podle výše uvedených výzkumů na žáky působí pozitivně. Skupinová práce mimo jiné prodlužuje dobu, po kterou během lekce mluví žák, snižuje míru stresu, která někdy žákům brání v mluvení při hromadném vyučování, a utužuje vztahy mezi žáky ve skupině. Pojem práce ve skupině ale označuje jen organizační formu, prostřednictvím které učitel rozděluje žáky do dvojic a menších či větších skupin. Výzkumy zabývající se vztahem mezi konkrétní formou výuky a povahou interakce se proto věnovaly i dalším faktorům, které interakci mezi žáky ovlivňují, jako je například typ zadaného úkolu. V tomto směru vznikly výzkumy, které hledaly spojitost mezi skupinovou prací, povahou interakce při skupinové práci a osvojováním druhého jazyka. Picová ve svém článku shrnuje dopady skupinového vyučování na osvojování druhého jazyka takto: „to, jaký má skupinová práce vliv na osvojování L2, dosti závisí na kontextu. Mezi ovlivňující faktory patří odlišný mateřský jazyk, kulturní

---

<sup>6</sup> Vyjednávání významu je proces, při kterém se účastníci interakce snaží dosáhnout shodného pojetí významu. Tomu procesu se bude věnovat podrobněji kapitola 2.

zázemí a typ zadaného úkolu.“ (1994).<sup>7</sup> Z toho plyne, že v jakémkoliv tvrzení ohledně dopadu skupinové práce na osvojování L2 musí být zohledněny podmínky, za kterých byl úkol do skupiny zadán, a s nimi i další možné ovlivňující okolnosti.

## 2 Interakce v procesu osvojování druhého jazyka

Otázce ústní interakce v oblasti osvojování druhého jazyka se začal od 80. let 20. století významně věnovat *interakční přístup*.<sup>8</sup> Zastánci tohoto přístupu viděli v ústní interakci důležitou roli v procesu osvojování druhého jazyka. Hledali odpověď na dvě klíčové otázky: „Co udělá posluchač, když nerozumí tomu, co partner řekl? Co udělá mluvčí, když myslí, že ve svém projevu udělal nějakou chybu?“ (Cook, 2008, s. 224). Úspěšnou interakci charakterizují kroky, které vedou k řešení těchto komunikačních problémů. Pokud se v průběhu interakce vyskytnou a komunikační partneři podniknou kroky k jejich řešení, dochází k tzv. *vyjednávání významu* (v angl. negotiation of meaning). Z perspektivy interakčního přístupu je pro osvojení jazyka žádoucí taková interakce, která vyjednávání významu obsahuje.

Předpoklad o klíčové roli vyjednávání významu v procesu osvojování druhého jazyka byl ověřován zejména ve výzkumech zaměřených na interakci mezi rodilými a nerodilými mluvčími (například Varonis, Gass, 1985a; Long, 1983a,b). Pozornost badatelů se v menší míře zaměřila také na interakci, která probíhá mezi nerodilými mluvčími (například Pica, Doughty 1985; Kowal, Swain, 1994; McDonough 2004).

Smyslem následujících podkapitol je shrnout východiska, která vedla k formulování *interakční hypotézy*. Důraz bude kladen na popis procesu *vyjednávání významu* a na vyjasnění dalších zásadních pojmů, kterými jsou *srozumitelný vstup* (v angl. comprehensible input), *modifikovaná interakce* (v angl. modified interaction) a *srozumitelný výstup* (v angl. comprehensible output).

---

<sup>7</sup> Přeloženo z originálu: „(...) the effects of group work depend very much on the context. Factors include divergent L1, cultural backgrounds and the nature of the classroom task.“ (Pica, 1994, s. 49–79)

<sup>8</sup> Pojem *interakční přístup* je zde užíván v souladu s Gassovou a Mackeyovou (2015) a další odbornou literaturou (například Cook, 2008). Ve středu zájmu interakčního přístupu stojí jazykový vstup, interakce, zpětná vazba a jazykový výstup v procesu osvojování druhého jazyka. Ellis (2008) řadí interakční přístup mezi teorie osvojování jazyka a pojednává o něm jako o *interakční teorii*.

## 2.1 Jazykový vstup

Jazykový vstup, kterému jsou žáci v procesu učení se jazyku vystaveni, může být zprostředkován formou textů nebo projevů, které žáci čtou nebo poslouchají. Žáci také mohou podobu jazykového vstupu přímo ovlivňovat (Ellis, 2008). V takovém případě jazykový vstup pochází z interakce, při níž může být soustavně upravován tak, aby odpovídal individuálním potřebám žáka. Všechny teorie osvojování druhého jazyka přisuzují jazykovému vstupu určitou roli v procesu učení se jazyku, liší se ale v tom, jak důležitou roli tento vstup v procesu osvojování jazyka hraje a jaké podmínky musí vstup splňovat, aby byl pro osvojení druhého jazyka přínosný. Těmto podmínkám se budou věnovat následující podkapitoly.

### 2.1.1 Srozumitelný vstup

Pojem *srozumitelného vstupu* vychází z *hypotézy vstupu*, kterou formuloval v 80. letech 20. století americký lingvista Stephen Krashen v rámci své teorie osvojování druhého jazyka. Tato hypotéza předpokládá, že podmínkou k osvojení druhého jazyka je srozumitelný vstup, který je těsně nad aktuální úrovní jazykové kompetence žáka (Krashen, 1982). V jazykovém materiálu, kterému jsou žáci vystaveni, se tedy mají objevit gramatické jevy, které mírně přesahují znalosti žáka v daný moment.

Krashen (1982) argumentoval, že jazykový vstup se stane pro žáky srozumitelným díky zjednodušené řeči a jazykovému i mimojazykovému kontextu. Vycházel z toho, že podobně jako dospělí přizpůsobují svou řeč v komunikaci s dítětem,<sup>9</sup> rodilí mluvčí přizpůsobují svou řeč, když hovoří s nerodilými mluvčími, o kterých se domnívají, že nemají dostatečnou jazykovou kompetenci v daném jazyce.

Na Krashenovu teorii osvojování jazyka navazuje například Michael Long (1983a,b) nebo Merrill Swainová (1985). Swainová (1985) Krashenovu myšlenku o srozumitelném vstupu zpochybnila. Podle ní k úspěšnému osvojení jazyka nestačí jen srozumitelný vstup, ale je nutné zahrnout i srozumitelný výstup. Long (1983b) argumentoval, že srozumitelný výstup spoluutváří oba komunikační partneři v interakci.

### 2.1.2 Modifikovaný vstup

S podmínkou srozumitelného vstupu souvisí otázka, jakým způsobem se jazykový materiál stává pro žáka srozumitelným. Krashen (1982) poukázal na změny v řeči orientované na

---

<sup>9</sup> Krashen (1982) v angličtině užívá termín *caretaker speech* (řeč orientovaná na dítě). Její funkcí je podle Krashena zjednodušit jazykový projev tak, aby mu dítě rozumělo.



nerodilé mluvčí. Tento modifikovaný jazykový vstup (také *foreigner talk*) se může týkat všech rovin jazyka (Krashen, 1982). Rodilí mluvčí volí například pomalejší tempo řeči, frekventovanou slovní zásobu, jednoduché věty či častější užívání neverbálních prostředků. Rodilí mluvčí ale také mohou poskytnout komunikačnímu partnerovi více informací a svůj projev tak učinit sémanticky redundantním (Nekvapil, Sherman, 2017; Lynch, 1996). Změny se mohou týkat i tématu konverzace – rodilí mluvčí například spíše zvolí konkrétnější témata, která jsou partnerovi blízká (Long, 1983b). Cílem je přizpůsobit vlastní projev tak, aby byl pro druhého srozumitelný, a předejít případným nedorozuměním v komunikaci. Jinými slovy, modifikace v řeči rodilých mluvčích umožňují nerodilým mluvčím se zapojit do konverzace, rozumět a účastnit se jí (Gass 2002, s. 172). Modifikace, ke kterým se rodilí mluvčí uchylují, jsou ale velmi proměnlivé, závisí na celé řadě okolností, a nezdá se být možné v nich najít zásadní pravidelnosti (Ellis, 2008).

V procesu osvojování L2 rodilý mluvčí nepředstavuje jediný zdroj jazykového vstupu. Žáci jsou někdy vstupu od rodilých mluvčích vystaveni minimálně a jejich častějšími komunikačními partnery jsou ostatní žáci, rovněž nerodilí mluvčí daného jazyka. Krashen považuje řeč mezi nerodilými mluvčími za jeden z typů modifikovaného vstupu (v angl. *interlanguage talk*) (Krashen 1982, s. 24).<sup>10</sup> Tento jazykový projev se vyznačuje nižší mírou gramatické správnosti než jiné modifikované vstupy (Ellis, 2008). Je charakterizován především *modifikacemi interakce* (v angl. *interactional modifications*), které nastávají během konverzace mezi nerodilými mluvčími a týkají se její struktury (ibid., s. 221). Ellis se domnívá, že konverzace mezi dvěma nerodilými mluvčími je náchylná k častějším komunikačním problémům než konverzace mezi rodilým a nerodilým mluvčím, a taková dvojice tedy může mít také více příležitostí k tomu, aby tyto problémy řešila (ibid.).

## 2.2 Interakce

### 2.2.1 Modifikovaná interakce

Vůči tvrzení, že jazykový vstup se stává pro nerodilé mluvčí srozumitelným jen díky modifikacím v řeči rodilého mluvčího, se vymezil Michael Long (1983a). Podle Longa nedochází tak často k modifikaci samotného jazykového vstupu, jako spíše k modifikaci struktury konverzace prostřednictvím určitých strategií. Jedná se tedy o *modifikovanou*

---

<sup>10</sup> Krashen (1982) rozlišuje tři typy modifikovaného vstupu: řeč orientovanou na nerodilé mluvčí (v angl. *foreigner talk*), řeč učitele (v angl. *teacher talk*) a řeč mezi nerodilými mluvčími (v angl. *interlanguage talk*). Podle Krashena (ibid.) řeč mezi nerodilými mluvčími ne vždy splňuje podmínku jazykového vstupu, který má lehce převyšovat aktuální jazykovou úroveň žáka, a proto může i nemusí být v procesu osvojování druhého jazyka přínosná.

*interakci*. Účastníci interakce po sobě samotných i po druhém opakují, žádají druhého o vyjasnění, ujišťují se, že výpovědi partnera správně porozuměli, popřípadě předcházejí nedorozumění tak, že u druhého kontrolují porozumění (Long, 1983a). Pomocí těchto nástrojů, které společně utváří modifikovanou interakci, si zajišťují vzájemné porozumění.

Long upřesňuje strategie rodilých mluvčích doprovázející interakci s nerodilými mluvčími a vymezuje dva typy (Long, 1983a, s. 132). První skupinou jsou strategie předcházející nedorozuměním v konverzaci, které se týkají především výběru témat, jeho zpracování, případně opuštění daného tématu a ověřování porozumění u partnera. Do druhé skupiny řadí taktiky, jejichž prostřednictvím mluvčí řeší už vzniklé problémy. Mezi ně patří například žádost o vyjasnění, potvrzování vlastního porozumění nebo souhlas s náhlou změnou tématu. Do třetí skupiny patří takové strategie či taktiky, které slouží oběma účelům. Long do této skupiny řadí například opakování po sobě nebo po druhém, zdůrazňování klíčových výrazů nebo přizpůsobení rychlosti projevu partnerovi.

### **2.2.2 Vyjednávání významu**

Do centra pozornosti mnoha výzkumů (například Foster, 1998; Long, 1981; Pica a Doughty, 1985a,b; Pica, Kanagy a Falodun, 1993; Varonis a Gass, 1985a,b) se dostaly komunikační problémy a také prostředky, které účastníci interakce používají k jejich řešení. V konverzaci se uplatňují tehdy, když se vyskytne problém narušující její hladký průběh. Užívání prostředků zaměřených na řešení problému je označováno jako *vyjednávání významu*. Zjednodušeně řečeno dochází k tomu, že mluvčí na základě podnětu od partnera pozmění svou výpověď tak, aby byla pro druhého srozumitelná (Long, 1983a,b). Vyjednávání významu je tedy způsob, jak společnými silami obou účastníků interakce dospět ke srozumitelnému vstupu. Long definuje vyjednávání významu jako „proces, ve kterém si žáci a zdatní mluvčí ve snaze o vzájemné porozumění poskytují a interpretují signály týkající se jejich míry pochopení, a tím se mění forma, struktura konverzace, nebo její obsah, popřípadě vše najednou, až do té doby, než dosáhnou takové míry vzájemného porozumění, které bude pro oba uspokojivé.“ (Long, 1996, s. 418).<sup>11</sup>

Odborná literatura se neshoduje v tom, které konkrétní strategie vyjednávání významu doprovází (Ellis, 2008). Mezi tyto strategie lze zařadit například *prosbu o potvrzení* (v angl.

---

<sup>11</sup> Přeloženo z originálu: „the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved“ (Long, 1996, s. 418).

confirmation check), *žádost o vyjasnění* (v angl. clarification request), *přeformulování* (v angl. recast) a *kontrolu porozumění* (v angl. comprehension check).

#### Prosba o potvrzení

Účelem prosby o potvrzení je ujistit se, zda aktuální recipient dobře slyšel předchozí výpověď<sup>12</sup> mluvčího, nebo zda jí rozuměl, například:

S: I wan one job

T: You're looking for work? (Long, 1983a, s. 111).

#### Žádost o vyjasnění

Prostřednictvím žádosti o vyjasnění aktuální recipient žádá o vysvětlení předchozí výpovědi mluvčího, například:

T: What do you mean? (Long, 1983a, s. 111).

#### Přeformulování

Pro účely této práce bude respektováno Longovo vymezení pojmu přeformulování (v angl. recast), podle kterého je přeformulování výpověď, jež jinými slovy opakuje přechozí výpověď tak, že ji částečně změní, ale současně zachová její původní význam (Long, 1996), například:

A: I go to cinema at weekend.

B: You went to the cinema. What did you see?

A: 'Gladiators'. It was great. (Ellis, 2003, s. 71)

#### Kontrola porozumění

Kontrola porozumění je jakékoliv vyjádření aktuálního mluvčího, který se tímto způsobem ujišťuje, zda byla jeho předchozí výpověď pochopena, například:

T: Do you understand? (Long, 1983a, s. 110).

Vyjednávání významu se věnovaly Varonisová a Gassová (1985a,b), které se na základě vlastního zkoumání interakcí mezi nerodilými mluvčími pokusily odhalit strukturu úseků, ve kterých došlo k narušení hladkého průběhu konverzace. Jejich model zahrnuje dvě fáze.

---

<sup>12</sup> Výpověď je zde míněna „realizovaná (pronesená n. napsaná) věta v nějaké jedinečné (konkrétní) komunikační situaci (Encyklopedický slovník češtiny, 2002, s. 534).

Nejprve se v interakci objeví výpověď nebo její část, která je zdrojem nedorozumění, a poté se mluvčí pokusí toto nedorozumění řešit. Nedorozumění vyvolává tzv. *spouštěč* (v angl. trigger), tedy výpověď nebo její část, která se stane také vlastním předmětem nedorozumění. Následuje výpověď aktuálního recipienta, označovaná jako *indikátor nedorozumění* (v angl. indicator) která upozorní mluvčího, že jeho výpovědi nebo části jeho výpovědi nerozumí. V dalším kroku mluvčí na toto upozornění zareaguje, tedy poskytne *odpověď* (v angl. response) a celá sekvence může být uzavřena závěrečnou *reakcí na odpověď* (v angl. reaction to response). Autorky ilustrují jednotlivé fáze na tomto příkladu:

S1 And what is your mmm fathers's job?

S2 My father now is retire. (*spouštěč*)

S1 Retire? (*indikátor nedorozumění*)

S2 Yes (*odpověď*)

S1 Oh, yes. (*reakce na odpověď*) (Varonis, Gass, 1985a, s. 151)<sup>13</sup>

Vyjednávání významu ovlivňuje celá řada faktorů, mezi nimi například vzájemné vztahy mezi oběma mluvčími, osobnost mluvčích, úroveň ovládání jazyka, typ úkolu nebo skutečnost, zda účastníci interakce sdílí stejný mateřský jazyk či nikoliv (Ellis, 2008). O typu úkolu a jeho vlivu na charakter interakce bude pojednáno v jiné části práce (viz oddíl 5.2.2).

### 2.2.3 Interakční hypotéza

Vyjednávání významu tvoří jádro *interakční hypotézy*, kterou formuloval v 80. letech Michael Long (Long, 1983a).<sup>14</sup> Hypotéza je založena na předpokladu, že konverzace, ve které následkem nedorozumění dochází k vyjednávání významu, napomáhá osvojování L2. Ve své rané verzi tato hypotéza postulovala, že srozumitelný vstup je podmínkou pro osvojení druhého jazyka a že se tento vstup stává srozumitelným díky modifikované interakci. V této dřívější podobě nepřikládala velký důraz jazykové produkci žáka v procesu osvojování L2. Raná verze Longovy interakční hypotézy čelila kritice, která poukázala zejména na to, že se ve formulaci hypotézy přesně nevymezuje, jakým způsobem srozumitelný vstup vede k osvojení L2 (Ellis, 2008). Jedna z dalších výtek se týkala identifikace sekvencí, ve kterých reálně dochází k vyjednávání významu (Hawkins, 1985, cit. podle Ellis, 2008). Mluvčí, kteří dávají druhému najevo pochopení, mohou totiž porozumění pouze předstírat. Badatel, který nemá možnost se s testovanými osobami k nahranému materiálu vrátit a vybídnout je, aby

<sup>13</sup> Upraveno z originálu pro účely této práce.

<sup>14</sup> Na Longa navázali další badatelé jako například Picová a Doughtyová (1985a,b), Gassová (1997), nebo Mackyeová (2007).

popsali, co se v dané chvíli odehrávalo, může tyto případy těžko posoudit. Je pak obtížné určit, zda vyjednávání významu bylo opravdu završeno úspěchem či nikoliv. Problematické je podle Astona (1986, cit. podle Ellis, 2008) také rozpoznání konkrétní strategie. Prosby o potvrzení, které jsou vyjádřeny formou částečného opakování partnerovy repliky, můžou ve skutečnosti znamenat, že aktuální recipient dává druhému najevo, že ho poslouchá.

Nejistotu v rozpoznávání konkrétní strategie lze ilustrovat na příkladu interakce uvedeném na straně 21. Zdrojem nedorozumění zde má být podle Varonisové a Gassové výraz „retire“, na který recipient reaguje opakováním výrazu formou otázky (*Retire?*). Toto otázkové opakování výrazu má signalizovat nedorozumění. Odpověď recipienta by bylo ale možné interpretovat i jinak. Recipient mohl například mluvčímu jednoduše dávat najevo, že ho poslouchá, nebo že ho odpověď na jeho původní otázku (*And what is your mmm fathers's job?*) překvapila.<sup>15</sup>

Long v roce 1996 revidoval interakční hypotézu tak, aby podrobněji vysvětlil, jakým způsobem modifikovaná interakce napomáhá osvojování L2: „vyjednávání významu, zejména takové, které podnítl rodilého mluvčího nebo zdatného uživatele jazyka k úpravám průběhu interakce, napomáhá osvojování jazyka, protože přínosným způsobem propojuje jazykový vstup, žákovy duševní schopnosti, z nichž především selektivní pozornost, a jazykový výstup.“ (Long, 1996, s. 451–452)<sup>16</sup> Modifikovaná interakce tedy napomáhá osvojování L2 tehdy, když žák směřuje svou pozornost právě na L2 a díky modifikované interakci si povšimne jazykové formy, která je pro něj problematická.

Revidovaná interakční hypotéza zdůraznila význam tzv. *negativního důkazu* (v angl. negative evidence) v procesu osvojování druhého jazyka. Negativní důkaz poskytuje informaci o tom, co není v souladu s gramatickým systémem jazyka. Díky tomu dostává žák zpětnou vazbu, která mu pomáhá zhodnotit jeho jazykovou produkci. Gassová (1997) upozorňuje, že negativní důkaz může zahájit proces změny v žákově aktuálním jazykovém systému, který ale může být završen až mnohem později. Poskytnutí negativního důkazu tedy nemusí způsobit automatickou změnu v žákově aktuálním jazykovém systému, jeho dopady se projeví spíše s časovým odstupem. Negativní důkaz tak doplňuje ranou hypotézu, která vyzdvihovala tzv.

---

<sup>15</sup> Interpretaci Varonisové a Gassové zpochybňuje například Firth a Wagner (1997).

<sup>16</sup> Přeloženo z originálu: „ (...) negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways“ (Long, 1996, s. 451–452).

*pozitivní důkaz* (v angl. positive evidence), zpětnou vazbu informující žáka o tom, co je v souladu s gramatickým systémem L2.

## 2.3 Jazykový výstup

Swainová (1985) ve svém výzkumu prokázala, že kromě srozumitelného vstupu je pro osvojování jazyka podstatný i *jazykový výstup*. Swainová zkoumala jazykovou úroveň kanadských žáků v tzv. imerzních třídách<sup>17</sup> a zjistila, že neodpovídá poměrně dlouhé době studia daného jazyka (1985). Jako důvod Swainová označila nedostatek příležitostí k pravidelné jazykové produkci a také skutečnost, že žáci nebyli nuceni se vyjadřovat přesně a srozumitelně. Tento způsob vyjadřování Swainová označuje jako *srozumitelný výstup* (v angl. comprehensible output). Žák na základě podnětu od svého komunikačního partnera vynaloží úsilí a pokusí se vyjádřit svou stejnou myšlenku přesněji a srozumitelněji než poprvé. V následujícím příkladu byl žák nucen změnit svou předchozí výpověď a jeho druhý pokus více odpovídá L2:

LEARNER: what happen for the boat?

NS: what?

LEARNER: what's wrong with the boat? (McDonough, 2005, cit. podle Gass, Mackey, 2015).

Přínos jazykové produkce podle hypotézy srozumitelného výstupu tkví v tom, že žáci jsou nuceni zaměřit se na gramatický systém jazyka a případnou neznalost nemohou zakrýt tak, jak by to mohli udělat v roli recipienta (Swain, 1995). Žáci mají příležitost experimentovat se svými aktuálními znalostmi o L2 a ověřit si správnost svých předpokladů. Takto modifikovaná řečová produkce umožňuje žákům zaměřit pozornost na to, co jim činí potíže, a vede je k tomu, aby si této neznalosti všimli. K učení může dojít jen tehdy, pokud si je žák vědom rozdílu mezi vlastním jazykovým výstupem a vstupem, kterému je vystaven.

Podle dosavadních výzkumů řečová produkce zaujímá v procesu osvojování druhého jazyka důležité místo (Ellis, 2008, s. 265). Zatím však není zcela jasné, jak přesně jazykový výstup tomuto procesu napomáhá, a zda skutečně pomáhá žákům při osvojování nových jazykových forem, či zda jen přispívá k automatizaci již částečně osvojených struktur (ibid.).

---

<sup>17</sup> Tzv. imerzní třídy jsou třídy, v nichž L2 není vyučován jako samostatný předmět, ale je jazykem výuky jiných předmětů. Tyto třídy jsou součástí imerzních vzdělávacích programů, které se z Kanady začaly rozšiřovat i do jiných států (Ellis, 2008, s. 965).

## 2.4 Shrnutí

Long (1983a) při formulování interakční hypotézy vyšel z poznatků o modifikacích řeči, kterými rodilý mluvčí zjednodušuje svůj jazykový projev v interakci s nerodilým mluvčím. Interakční hypotéza nově zdůrazňuje postupy, které vedou v interakci k řešení nedorozumění. Účastníci interakce si vzájemně poskytují cennou zpětnou vazbu, která je informuje, zda bylo jejich užití jazyka správné či nikoliv. Pro osvojení jazyka je důležité také jeho aktivní užívání, které při vyjednávání významu žákovi umožňuje zaměřit pozornost na jazykovou formu. V tomto směru interakční hypotézu doplnila hypotéza srozumitelného výstupu, která akcentovala řečovou produkci žáka na hranici jeho aktuálních znalostí. Longovy předpoklady byly formulovány na základě interakce mezi rodilým mluvčím (nebo zdatným uživatelem jazyka) a nerodilým mluvčím jazyka. Postupy k vyjednávání významu ale užívají i nerodilí mluvčí v interakci s jinými nerodilými mluvčími.

## 3 Komunikační strategie

V předchozí kapitole byly představeny postupy, které účastníci interakce využívají při vyjednávání významu. Některé z těchto postupů Long označuje jako strategie. Tato kapitola se blíže zabývá *komunikačními strategiemi*, které užívají účastníci interakce v případě, že je úspěšná komunikace ohrožena.

### 3.1 Vymezení pojmu komunikační strategie

Pojem komunikační strategie použil jako první Larry Selinker (1972) při popisu konceptu *mezijazyka* (v angl. interlanguage), který charakterizuje neustále se měnící jazyk žáka. Mezijazyk se odlišuje od mateřského i cizího jazyka žáka, je specifickým systémem, který si žák postupně buduje.<sup>18</sup> Skrze něj testuje své hypotézy o fungování cílového jazyka a přibližuje se mu. Právě užívání komunikačních strategií Selinker považoval za jednu z charakteristik mezijazyka. Je to jeden z procesů, které doprovází jeho vývoj, tedy učení se cizímu jazyku (ibid.). Komunikační strategie žák využije v případě, že potřebuje v cizím jazyce vyjádřit nějaké sdělení, ale potýká se s nedostatkem vlastních prostředků. Tyto obtíže může překonat prostřednictvím různých strategií (Ellis, 2008).

---

<sup>18</sup> V této práci bude *mateřský jazyk* (také mateřština) chápán jako označení pro první jazyk, jež si dítě osvojí – „v dětství, doma v kontaktu se svou rodinou a blízkými“ (Šebesta et al., 2017). Tento údaj byl u mluvčích zjišťován položením následující otázky, která zahrnovala pojem *první jazyk*: „What do you regard as your first language(s)? By the "first language" we understand language spoken in your home or/and language of your primary and secondary education.“ V práci bude pro označení mateřského jazyka využívána také zkratka L1. Podobně pro jazyk druhý, který je pro mluvčího cizím jazykem, bude využívána zkratka L2.

První definice pojmu a prezentace klasifikací komunikačních strategií se objevily v 70. letech (například Tarone 1977), ale výzkum v této oblasti se významně rozvinul až v následujícím desetiletí po zveřejnění publikace *Strategies in interlanguage communication* Færcha a Kasperové (1983). Následovaly další výzkumy a publikace, které se věnovaly vymezení pojmu *komunikační strategie* a jejich taxonomii (Dörnyei, Scott, 1977, Kallerman et al., 1987, cit. podle Cook, 2008). Doposud neexistuje žádná jednotně uznávaná definice komunikačních strategií, z čehož plyne i velké množství různých klasifikací komunikačních strategií. Obecně lze říct, že komunikační strategie využívá žák v případě, kdy hrozí, že komunikace z nějakého důvodu selže. Žák chce v komunikaci dál pokračovat a realizovat svůj původní záměr i za cenu toho, že výsledek nebude ideální. Bude tedy hledat nějaký způsob, jak se s tímto rozporem vyrovnat. Potřeba žáka vyrovnat se s nedokonalou znalostí cílového jazyka nutně nastává ve všech řečových dovednostech, ale předmětem této práce budou jen komunikační strategie uplatňované v mluvené jazykové produkci.

Pro srovnání budou uvedeny dvě definice komunikačních strategií:

„Komunikační strategie jsou potenciálně vědomé plány řešení toho, co jednotlivci připadá jako problém při dosahování konkrétního komunikačního cíle.“ (Færch, Kasper, 1983, s. 36)<sup>19</sup>

„(...) společná snaha dvou účastníků rozhovoru dohodnout se o významu v situacích, kdy zřejmě nesdílejí přístup k odpovídajícím významovým strukturám“ (Tarone, 1983, s. 65)<sup>20</sup>

První uvedená definice představuje psycholingvistický přístup ke zkoumání komunikačních strategií. Vychází z toho, že žák, který se chce vyjádřit v cílovém jazyce, svou výpověď plánuje. Komunikační strategie jsou podle této definice způsobem řešení problémů, které se objeví ve fázi plánování. Autoři dělí komunikační strategie do dvou skupin – *strategie aktivního řešení problému* a *úhybné strategie* (Færch, Kasper, 1983). V prvním případě se mluvčí pokouší využít své stávající znalosti cílového jazyka. V druhém případě se mluvčí vyhýbá jazykovým prostředkům, jejichž správným užitím si není jistý, nebo se rozhodne na svůj původní komunikační záměr částečně či zcela rezignovat.

Druhá z uvedených definic zdůrazňuje společné úsilí účastníků interakce si během interakce vyjasňovat určitý význam. Mezi hlavní komunikační strategie Taronová řadí *parafrázi*, *transfer* (užití výpůjček z jiného jazyka), *úhybný manévr*, *žádost o pomoc* a *mimiku* (1983).

---

<sup>19</sup> Z originálu přeložil Lachout (2016, s. 100): „Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual present itself as a problem in reaching a particular communicative goal.“

<sup>20</sup> Z originálu přeložil Lachout (2016, s. 106): „a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared.“



Široké pojetí komunikačních strategií představuje model podle Dörnyeiho a Scottové (1977). Lachout (2016) tuto klasifikaci považuje za jednu z nepropracovanějších dosavadních klasifikací. Komunikační strategie jsou rozděleny do tří skupin – přímé, nepřímé a interakční. Pro každou z těchto skupin existují subkategorie, do kterých autoři řadí jednotlivé komunikační strategie. Dörnyei a Scottová do své klasifikace explicitně řadí strategie vyjednávání významu, které tvoří jádro skupiny interakčních strategií. Zahrnují *žádost o pomoc, kontrolu porozumění, kontrolu vlastní přesnosti, žádost o zopakování, žádost o vyjasnění, prosbu o potvrzení, hádání, vyjádření nepochopení a interpretativní shrnutí odpovědi* (Dörnyei, Scott, 1977).

Společným jmenovatelem všech definic je existence jazykového problému, který si mluvčí uvědomuje.

## **3.2 Komunikační strategie v SERRJ**

Cílem této kapitoly je představit komunikační strategie tak, jak se jimi zabývá dokument *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SERRJ, 2002), publikace *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1* (Hádková, Línek a Vlasáková, 2005) a *Evropské jazykové portfolio* (2007).

### **3.2.1 Komunikační strategie jako součást komunikační kompetence**

Pojem komunikační kompetence zavedl v 70. letech Dell Hymes, který se vymezil vůči myšlence, že pouhá znalost jazykového systému jedinci zaručí úspěšnou řečovou komunikaci (Hymes, 1972). Hymesova komunikační kompetence nově akcentovala schopnost adekvátního užití jazykového systému a zohlednila mimojazykové okolnosti. Pojem komunikační kompetence byl poté opakovaně definován, z dalších definic bude ale s ohledem na rozsah této práce vybrána pouze jedna. Po více než deseti letech od první definice pojmu přichází Jan van Ek (1986) s novým modelem komunikační kompetence, který se stal východiskem pro tvorbu SERRJ. Van Ekův model komunikační kompetence se zakládá na provázaném souboru šesti složek – *lingvistické, sociolingvistické, diskurzivní, strategické, sociokulturní a sociální*. Strategickou kompetenci van Ek definuje jako schopnost vystačit si s omezenými znalostmi daného jazyka nebo schopnost pokračovat v konverzaci i přes obtíže pramenící z jiných důvodů. Tuto schopnost uživatel jazyka realizuje prostřednictvím verbálních či neverbálních komunikačních strategií (van Ek, 1986).

### 3.2.2 Komunikační (komunikativní) kompetence v SERRJ

V SERRJ je komunikační kompetence v českém překladu nazývána *komunikativní kompetencí*. SERRJ komunikativní kompetence definuje jako „ty, které člověku umožňují jednat s využitím specifických jazykových prostředků“ (SERRJ, 2002, s. 9). Komunikační (komunikativní) kompetence se zde skládá ze tří složek – kompetence *lingvistické*, *sociolingvistické* a *pragmatické* (ibid., s. 110). Lingvistická kompetence předpokládá znalost jazykového (gramatického) systému jazyka a také schopnost tuto znalost použít. Sociolingvistická kompetence se týká společenského rozměru užívání jazyka (například znalosti řečových zdvořilostních norem nebo rozdílů mezi funkčními styly). Pragmatická kompetence souvisí s funkčním užitím jazykových prostředků a zahrnuje kompetenci *diskurzní* (schopnost organizovat a strukturovat sdělení), kompetenci *funkční* (schopnost využívat jazykové prostředky k určitým funkčním účelům) a kompetenci *výstavby textu* (znalost pravidel výstavby textů). Strategickou kompetenci SERRJ samostatně nevyděljuje, ale například Lachout (2016) spatřuje strategickou kompetenci v kompetenci *diskurzní*, jež je v SERRJ zahrnuta do kompetence *pragmatické*. Prostřednictvím diskurzní kompetence mluvčí svá sdělení vhodně organizuje, strukturuje, uspořádává, a tak jinými slovy skládá věty takovým způsobem, aby vznikl koherentní jazykový celek (SERRJ, 2002, s. 125).

### 3.2.3 Komunikační (komunikativní) strategie

Podle SERRJ k úspěšnému vykonávání různých činností žákovi nestačí jen dostupné jazykové prostředky, musí také vědět, jak je vhodně použít. Tuto schopnost realizuje pomocí *komunikativních strategií*. V kapitole *Komunikativní jazykové činnosti a strategie* uvádí jejich definici: „Uživatel jazyka používá strategie jako prostředky, jejichž pomocí mobilizuje a vyvažuje své možnosti k aktivování dovedností a postupů tak, aby vyhověl požadavkům, které na něj klade komunikace v rámci daného kontextu, a aby úspěšně dokončil úlohu co možná nejúplněji nebo nejúsporněji podle svého záměru. Komunikativní strategie by tudíž neměly být chápány zjednodušeně jako kompenzování jazykových nedostatků nebo nedorozumění v komunikaci.“ (ibid., s. 58). Dokument tedy neredukuje pojem komunikativní strategie výhradně na mechanismy, které žák využije v nesnázích, tedy když se mu například nedostává vlastních zdrojů. Jeho pojetí je širší, jak dokládá ostatně následující formulace: „Zde se strategií myslí přijetí určitého způsobu jednání, aby se maximálně zvýšila účinnost.“ (ibid., s. 59). Strategie se uplatňují v činnostech, které mohou být spojené s receptivní dovedností, produktivní dovedností, nebo s interakcí, při které uživatel jazyka využívá obě zmíněné dovednosti. Mluvčí se v průběhu těchto činností drží určitých principů – činnost

plánuje (*plánování úkonu*), provádí ji (*provedení činnosti*), monitoruje výsledky (*monitorování*) a případně své sdělení přeformuluje (*pokus o vhodnější formulaci*) (ibid., s. 25).

Výše byly zmíněny receptivní, produktivní a interakční dovednosti. Ty jsou v SERRJ východiskem pro vymezení jednotlivých skupin strategií, tedy strategie *recepce*, *produkce* a *interakce* (ibid., s. 65, 74, 87).<sup>21</sup> Strategie produkce žák uplatňuje při činnostech spojených s mluvením nebo psaním, zatímco strategie recepce užívá při činnostech spojených s poslechem nebo čtením. Strategie interakce zahrnují strategie spojené s recepcí i produkcí, ale také strategie, které se věnují řízení procesu interakce.

### Receptivní strategie

K receptivním strategiím patří odhalování významu zejména pomocí okolního kontextu a deduktivních technik. V další fázi řečové produkce přichází na řadu ověřování hypotéz o významu sdělení (a jejich případné přepracování), které si recipient vytvořil na základě svého výkladu dané situace. Receptivní strategie v tom smyslu, jak je vymezuje SERRJ, nejsou předmětem předkládané práce. Proto bude blíže pojednáno jen o strategiích produkce a interakce.

### Produktivní strategie

Strategie spojené s produkcí mohou být podle SERRJ dvojí – *úhybné* strategie a strategie *úspěchu*. Pomocí úhybných strategií se mluvčí rozhoduje vyhnout sdělení kvůli nedostatku vlastních zdrojů. Naopak vůle nalézt řešení a s obtížemi se vyrovnat je charakteristická pro strategie úspěchu, kdy žák zaujímá pozitivní postoj k dostupným jazykovým prostředkům. Mezi ně SERRJ řadí *kompensování* (například užití přibližného vyjádření, parafráze nebo mateřštiny), *stavění na předchozích znalostech* a *pokusné řešení* (testování dosavadních hypotéz o fungování L2). Dalšími uvedenými strategiemi produkce pak jsou *nacvičování* (aktivizace vnitřních zdrojů žáka), *nalezení zdrojů* (žádost o pomoc, využití slovníku apod.), *ohled na publikum* (užití různých stylů), *přizpůsobení úlohy* (volba obtížnější varianty úlohy) a *přizpůsobení sdělení* (volba obtížnějšího vyjádření myšlenky), *monitorování úspěšnosti* (vyslechnutí zpětné vazby od partnera) nebo *autokorekce* (oprava vlastních přecheknutí a chyb). SERRJ popisuje tyto strategie v závislosti na jednotlivých stupních ovládnutí jazyka.

---

<sup>21</sup> Další skupinou strategií, kterou SERRJ uvádí, jsou *mediační (zprostředkující) činnosti a strategie*, které souvisejí zejména s překladatelskou a tlumočnickou praxí, a proto jsou určeny pokročilým uživatelům jazyka.

Míra dovednosti užití jednotlivých strategií přirozeně stoupá od nejnižšího stupně A1 k nejvyššímu stupni C2. Vzhledem k tomu, že ke strategiím produkce pro úroveň A1 není k dispozici žádný deskriptor<sup>22</sup>, budou pro srovnání uvedeny popisy očekávaných výkonů uživatelů jazyka na druhé nejnížší úrovni A2.

Tabulka 1 Ovládání strategií *nacvičování, nalezení zdrojů, ohled na publikum, přizpůsobení úlohy a přizpůsobení sdělení* na úrovni A1, A2

A2	<i>Dokáže si vybavit a zopakovat odpovídající sadu frází ze svého pamětního repertoáru.</i>
A1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

(SERRJ, 2002, s. 66)

Tabulka 2 Ovládání strategie *kompensování* na úrovni A1, A2

A2	<i>Dokáže užít nevhodné slovo ze svého repertoáru a gesty objasnit, co chce říct. Dokáže označit, co má na mysli tak, že na to ukáže (např. „Chci tohle, prosím.“).</i>
A1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

(SERRJ, 2002, s. 66)

Tabulka 3 Ovládání strategie *monitorování a přeformulování* na úrovni A1, A2

A2	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>
A1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

(SERRJ, 2002, s. 66)

Úroveň A1 není popsána na žádné z výše uvedených stupnic. SERRJ uvádí několik důvodů, které absenci deskriptoru způsobily:

- Určitá oblast na dané úrovni stupnice existuje: některé deskriptory byly zahrnuty ve výzkumném projektu, ale neprošly výstupní kvalitativní kontrolou;
- Určitá oblast na dané úrovni stupnice pravděpodobně existuje: deskriptory by podle všeho mohly být napsány, ale napsány nebyly;
- Určitá oblast na dané úrovni stupnice může existovat: její formulace je ale velmi obtížná, ne-li nemožná;
- Určitá oblast na dané úrovni stupnice neexistuje nebo pro ni není důležitá: nelze ji přesně vymezit. (ibid., s. 37)

Autoři varují před vyvozováním závěrů o absenci deskriptorů, která může být zapříčiněna jedním nebo kombinací více obtížně identifikovatelných důvodů. Vzhledem k tomu, že v centru pozornosti této práce jsou komunikační strategie u uživatelů s nízkou jazykovou

<sup>22</sup> Modelové deskriptory jsou hodnotící výroky, které popisují očekávaný výkon jedince na dané úrovni. Deskriptory v SERRJ mají univerzální platnost, nejsou vytvořené pro konkrétní jazyk. (SERRJ, 2002, s. 21–43)

úrovni, uvedení konkrétních důvodů absence deskriptorů pro úroveň A1 by bylo pro tuto práci přínosné.

Například v tabulce 2 se objevuje mimo jiné strategie nalezení zdrojů. SERRJ ji popisuje jako proces, při kterém se aktivují vnitřní zdroje a který „umožní v případě zjištěného nedostatku něco si vyhledat nebo požádat o pomoc (nalezení zdrojů)“ (ibid., s. 65). Lze předpokládat, že uživatel na úrovni A1 tuto strategii do určité míry ovládá. V tabulce 2 jsou popisy výkonů pro strategii kompenzování, jejíž přibližná definice byla uvedena výše. Srovnání s popisem výkonu pro úroveň A2 naznačuje, že absence deskriptoru opět není způsobená tím, že daná oblast není pro úroveň A1 relevantní. Lze předpokládat, že uživatel jazyka na této úrovni v komunikaci využívá neverbálních prostředků, díky kterým může překonat nedostatek prostředků jazykových. U strategií souvisejících s monitorováním a přeformulováním vlastního sdělení popis výkonu uživatele není dostupný ani na úrovni A1 ani na A2.

### Interakční strategie

Jak bylo uvedeno výše, produktivní i receptivní strategie uplatňují žáci v průběhu ústní interakce, kdy vystupují střídavě v roli mluvčích a recipientů. Obě skupiny strategií pak lze chápat jako součást interakčních strategií. Interakční strategie ale zahrnují i další strategie, které vyplývají ze samotného procesu interakce řízeného a kolektivně utvářeného jeho účastníky. Mezi tyto strategie řadí celou řadu mechanismů, které se uplatňují v různých fázích mluvené produkce: „Jde o střídání se partnerů v promluvě, předávání slova, zformulování problému a stanovení přístupu, navržení a zhodnocení řešení, zopakování a shrnutí toho, k čemu se dospělo, jednání v roli zprostředkovatele v průběhu sporu atd.“ (ibid., s. 76). Některé z konkrétních interakčních strategií, které uvádí SERRJ, jako jsou *žádost o objasnění*, *poskytování objasnění*, *pokus o vhodnější formulaci v komunikaci* nebo *vyžádání si pomoci*, se uplatní v případě, kdy dojde k narušení hladkého průběhu konverzace a účastníci kolektivně dojednávají význam. Souvisí s nedostatkem vlastních prostředků. Jiné strategie, jako je například *ujímání se slova*, se vztahují k řízení interakce a ke zvládnutí vzájemné spolupráce. Rámec popisuje také míru zvládnutí některých z těchto strategií na stupnici s jednotlivými úrovněmi. V následujících třech tabulkách (tabulky 4, 5 a 6) jsou uvedeny některé ze strategií společně s jejich deskriptory pro úroveň A1 a A2. Ve všech případech opět chybí popis k nejnižší definované úrovni SERRJ.

Tabulka 4 Ovládání strategií spojených s *ujímáním se slova* (střídání partnerů v komunikaci) na úrovni A1, A2

A2	<i>Dokáže si vybavit a zopakovat odpovídající sadu frází ze svého pamětního repertoáru. Dokáže užít jednoduchých způsobů, jak začít, udržet a ukončit krátký rozhovor. Dokáže zahájit, udržet a uzavřít jednoduchý osobní rozhovor „z očí do očí“. Dokáže si vyžádat pozornost.</i>
A1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

(SERRJ, 2002, s. 88)

Tabulka 5 Ovládání strategií spojených se *spoluprací* na úrovni A1, A2

A2	<i>Dokáže naznačit, že diskusi sleduje s porozuměním.</i>
A1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

(SERRJ, 2002, s. 88)

Tabulka 6 Ovládání strategie *žádost o objasnění* na úrovni A1, A2

A2	<i>Dokáže velmi jednoduchým způsobem požádat o zopakování, pokud nerozumí. Dokáže požádat o objasnění klíčových slov nebo frází, kterým nerozuměl(a), a k tomu užít běžných ustálených frází. Dokáže říct, že nerozuměl(a).</i>
A1	<i>Deskriptor není k dispozici.</i>

(SERRJ, 2002, s. 88)

Na základě popisů očekávaných výkonů uživatele na úrovni A2 lze předpokládat, že absence deskriptoru u strategie *spolupráce* a *žádosti o objasnění* není dána tím, že by u úrovně A1 tato oblast zcela chyběla. Jak dokládají další dva dokumenty, které ze SERRJ vychází, od uživatele na úrovni A1 se očekává, že bude některé komunikační strategie zvládat. Jedná se o publikaci *Čeština jako cizí jazyk úroveň A1 a Evropské jazykové portfolio*.<sup>23</sup>

### 3.2.4 Komunikační strategie konkretizované pro češtinu jako cizí jazyk

Modelové deskriptory jsou vytvořeny tak, aby byly univerzální a mohly sloužit jako vzor pro tvorbu referenčních popisů konkrétních jazyků. Publikace *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1* (Hádková, Línek a Vlasáková 2005) aplikuje úroveň A1 na češtinu jako cizí jazyk. Zahrnuje také kapitolu o kompenzačních strategiích, které chápe jako záchranné prostředky v problematických situacích, kdy komunikace selhává, a které jedince dovedou k řešení. Smyslem kompenzačních strategií je odvrátit žáka od rezignace na svůj komunikační záměr.

<sup>23</sup> *Evropské jazykové portfolio* (EJP) vydala Rada Evropy v roce 2001 jako praktický nástroj přebírající hlavní myšlenky SERRJ, jehož smyslem je pomoci uživatelům jazyka mapovat svůj jazykový vývoj. K tištěné variantě EJP existuje také webová aplikace (tzv. e-portfolio). V České republice vyšly zatím čtyři tištěné české varianty EJP, které se liší v zaměření na věkovou skupinu. Z klasické tištěné podoby EJP vychází české e-portfolio. (Brychová, Janíková a Sladkovská, 2012).

Problematické situace mohou vzniknout například vlivem šumu nebo neznámého prostředí, ale také deficitem komunikační kompetence uživatele (ibid., s. 83). V textu autoři doporučují učitelům, aby na úrovni A1 trénovali určité postupy, které žákům pomohou v takových situacích uspět. Jak bylo uvedeno výše, uživatel jazyka se může v komunikaci ocitnout v roli recipienta nebo v roli mluvčího. Autoři se věnují kompenzačním strategiím, které uživatel češtiny uplatňuje v obou rolích. Kompenzační postup je demonstrován na následující ukázce krátké interakce mezi rodilým a nerodilým mluvčím češtiny, ve které si nerodilý mluvčí v roli recipienta potřebuje ověřit správnost porozumění a žádá o zopakování výpovědi:

*Cizinec: Kolik máte let?*

*Rodilý uživatel češtiny: Třiačtyřicet.*

*Cizinec: Kolik, prosím? Třicet...?*

*Rodilý uživatel češtiny: Ne, čtyřicet tři. (ibid., s. 11)*

Text uvádí rovněž tzv. *korekční signály k rodilému uživateli češtiny (k mluvčímu s rozsáhlejší kompetencí v češtině)*, které by měl uživatel jazyka na úrovni A1 ovládat. Korekční signály jsou konkrétní formulace, jejichž prostřednictvím uživatel jazyka v roli recipienta může interakci přizpůsobovat svým individuálním potřebám. Vychází z toho, že uživatel jazyka na úrovni A1 je v interakci závislý jak na modifikacích řečové produkce rodilého uživatele češtiny, popřípadě mluvčího s rozsáhlejší kompetencí v češtině, tak na pozměňování struktury konverzace na vlastní žádost. Prostřednictvím korekčních signálů by měl být schopen požádat například o úpravu mluvnického tempa, zopakování informace a přeformulování sdělení. Díky těmto signálům má větší šanci úspěšně zvládnout komunikační situaci tak, aby nebyl ohrožen přenos informací. Tato aktivní role žáka v roli recipienta schopného usměrňovat komunikaci tak, aby odpovídala jeho znalostem, je popisována takto:

„Student na úrovni A1 by proto měl umět vrátit komunikaci do modelu, na který je zvyklý – musí umět mluvčího zastavit, požádat o zopakování informace, o zvolnění tempa, vysvětlení neznámého výrazu, nahrazení synonymem, o spisovné vyjadřování. Pokud si není jistý, zda rozuměl správně, ujišťuje se a snaží se přiblížit komunikaci opět modelu, na který je zvyklý.“ (ibid., s. 82)

V uvedeném popisu interakce lze spatřovat některé z komunikačních strategií, které budou předmětem kvalitativní analýzy v této práci – například žádost o vyjasnění neznámého výrazu nebo prosbu o potvrzení, prostřednictvím níž se žák ujišťuje, zda rozuměl správně.

Mezi další korekční signály, které publikace uvádí a které by měl žák s dosaženou úrovní A1 ovládat, patří tyto fráze a otázky: *Moment, prosím, (ted') nerozumím. – Můžete to opakovat?; Mluvte, prosím, pomalu – (já) jsem cizinec/cizinka.; Co znamená „...“?* (ibid., s. 82).

Od uživatele jazyka na úrovni A1 se rovněž očekává užití některých kompenzačních strategií i v případech, kdy je v roli mluvčího. Pokud se problematický úsek mluvčího týká chybějícího výrazu ve slovní zásobě, může se partnera na daný výraz dotázat pomocí fráze *Jak se řekne česky „...“?*, případně se může pokusit danou věc opsat (*Je to jídlo. Nevím, jak se to řekne česky. Je to velké a zelené, uvnitř červené.*) nebo si může pomoci gestem.

Dalším dokumentem, který se opírá o společné referenční stupnice SERRJ, je *Evropské jazykové portfolio*. Zde se zmíněné kompenzační strategie promítají do výroků, které jsou podkladem pro sebehodnocení. Pro úroveň A1 vypadají takto:

*Dokážu vyjádřit, že nerozumím.*

*Dokážu jednoduchým způsobem požádat o zopakování toho, co bylo řečeno.*

*Dokážu požádat někoho o to, aby mluvil pomaleji.* (Bohuslavová, Janíková a Táborská, 2007, s. 12–13)

### 3.2.5 Shrnutí

Analýza uvedených dokumentů potvrdila, že se od studentů cizích jazyků očekává užívání komunikačních (komunikativních) strategií. SERRJ vymezuje tři skupiny strategií podle toho, zda se pojí s receptivními, produktivními nebo interakčními dovednostmi. Čím je dosažená úroveň ovládnutí jazyka vyšší, tím žák komunikační strategie ovládá lépe. Pro úroveň A1 ovšem tyto strategie SERRJ blíže nepopisuje. *Evropské jazykové portfolio*, které z dokumentu SERRJ vychází, komunikační strategie formuluje z pohledu studenta na stupnici pro sebehodnocení. Žák s dosaženou úrovní A1 umí vyjádřit, když nerozumí, dokáže poprosit o zopakování sdělení nebo poprosit mluvčího, aby mluvil pomaleji. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*, další představený dokument vycházející z modelových stupnic SERRJ a jejich deskriptorů, komunikační strategie konkretizuje pro češtinu jako cizí jazyk. V popisu pro úroveň A1 uvádí konkrétní formulace, jejichž prostřednictvím žák v roli mluvčího, a zejména pak v roli recipienta, strategie realizuje. Umí partnera jednoduše požádat o objasnění či zopakování sdělení nebo je schopen si ověřit správnost porozumění. U žáka na úrovni A1 se tedy předpokládá aktivní role v interakci především v případě, kdy vystupuje jako recipient sdělení, protože je schopen do určité míry konverzaci řídit tak, aby vyhovovala jeho aktuálním znalostem.



## 4 Základní úroveň ovládání jazyka

Tato práce pojednává o vzájemné komunikaci studentů češtiny jako cizího jazyka při práci ve dvojici a v tomto směru se zaměřuje na studenty s nízkou jazykovou úrovní. Následující kapitola tedy představí nejnižší definovanou úroveň podle dokumentu *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SERRJ), který byl zvolen jako nástroj pro popis požadovaných jazykových dovedností u studentů začátečníků. Předmětem zájmu budou především mluvní dovednosti a oblast komunikačních strategií, zejména pak to, jak je SERRJ definuje a jak se promítají do popisů některých kategorií pro úroveň A1.

### 4.1 Úroveň A1 podle SERRJ

Dokument *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (SERRJ, 2002) byl vydán v roce 2001 Radou Evropy a v češtině vyšel poprvé o rok později. SERRJ definuje šest úrovní ovládání jazyka (A1 – C2), které umožňují srovnávat pokrok v procesu učení se jazyku, a pomocí modelových deskriptorů upřesňuje požadavky, které musí jedinec splnit, aby dané úrovni dosáhl.<sup>24</sup> Vzhledem k tématu této práce bude podrobněji pojednáno o úrovni A1, která odpovídá nejnižšímu definovanému stupni ovládání jazyka. SERRJ obecně výkon uživatele jazyka na této úrovni definuje takto:

„Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“ (ibid., s. 24)

Jedná se tedy o úroveň začátečnickou, úvodní, jejíž uživatel dosáhne na nejnižší generativní úroveň užívání jazyka. Je považován za uživatele základů jazyka,<sup>25</sup> v komunikaci používá velmi jednoduché fráze, kterým také v roli posluchače rozumí. Tato skutečnost byla v původním návrhu na název úrovně vystižena označením „ovládnutí základních frází“ (v angl. Formulaic Proficiency) (ibid., s. 23).

<sup>24</sup> Dokument SERRJ neobsahuje jen společné referenční úrovně a jejich deskriptory, ale zabývá se širokou problematikou jazykového učení, vyučování a hodnocení: „Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulů, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen.“ (SERRJ, 2002, s. 1)

<sup>25</sup> SERRJ rozlišuje uživatele základů jazyka (A1, A2), samostatného uživatele (B1, B2) a zkušeného uživatele (C1, C2). (ibid., s. 23)

## 4.2 Mluvní dovednosti na úrovni A1

Evropský rámec rozděluje dovednost mluvení na samostatný mluvený projev, tedy monologický výstup mluvčího, a ústní interakci, které se účastní nejméně dva jedinci. Z perspektivy uživatele jazyka na úrovni A1 jeho výkon při samostatném mluveném projevu a ústní interakci definuje následovně:

„Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.“ (SERRJ, 2002, s. 26)

„Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb, nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé.“ (ibid., s. 26)

Z popisu vyplývá, že uživatel jazyka na úrovni A1 při mluvení používá naučené jednoduché fráze či otázky a úspěch komunikační situace<sup>26</sup> závisí ve velké míře na ochotě partnera se mu přizpůsobit.

Pro ústní interakci a s ní spojené činnosti byly vypracovány modelové stupnice, které popisují očekávaný výkon uživatele jazyka na jednotlivých úrovních definovaných SERRJ. Tyto popisy, tzv. deskriptory, jsou dostupné pro ústní interakci na všeobecné úrovni, dále pro porozumění rodilému mluvčímu jako partnerovi při komunikaci, rozhovor, formální a neformální diskuzi, spolupráci zaměřenou na dosažení cíle, vyjednávání, výměnu informací a pohovor. Následující tabulka (tabulka 7) ukazuje zmíněné činnosti s deskriptory pro uživatele jazyka na úrovni A1.

Tabulka 7 Ústní interakce na referenční úrovni A1

Ústní interakce (všeobecná stupnice)	<i>Umí komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou, přímou výměnu informací o běžných rutinních záležitostech, které se týkají práce a volného času. Zvládne velmi krátkou společenskou konverzaci, ale zřídka je schopen porozumět natolik, aby konverzaci sám(a) udržel(a) v chodu.</i> <i>Umí se jednoduchým způsobem domluvit, ale při komunikaci zcela závisí na opakování v pomalejším tempu, přeformulování a upřesněních. Umí klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, inicializovat jednoduchá sdělení nebo na ně reagovat, pokud se týkají jeho/jejích</i>
--------------------------------------	---

<sup>26</sup> Komunikační situace je: „Soubor okolností, za nichž a v nichž se odehrává řečová činnost (komunikace, řečové jednání, jazyková interakce) a které tuto činnost spoluvytvářejí a ovlivňují.“ (Hirshová, 2017)

	<i>základních potřeb, nebo jde-li o věci, jež jsou mu/jí důvěrně známy. (SERRJ, 2002, s. 76)</i>
Porozumění rodilému mluvčímu jako partnerovi při komunikaci	<i>Dokáže porozumět každodenním výrazům, jejichž cílem je uspokojit základní potřeby konkrétního rázu, pokud chápavý mluvčí hovoří přímo k němu/ní s jasnou výslovností, pomalu a podle potřeby opakuje patřičné části promluvy. Dokáže pochopit dotazy a pokyny, které jsou mu/jí adresovány a jsou vysloveny pečlivě a pomalu, a dokáže se řídit jednoduchými orientačními pokyny. (ibid., s. 77)</i>
Rozhovor, konverzace	<i>Dokáže se představit a použít základní pozdravy a výrazy pro loučení. Dokáže se zeptat, jak se lidem daří, a reagovat na novinky. Dokáže porozumět každodenním výrazům, jejichž cílem je uspokojit základní potřeby konkrétního rázu, pokud chápavý mluvčí mluví přímo k němu/ní, vyslovuje pomalu a zřetelně a výrazy opakuje. (ibid., s. 78)</i>
Neformální diskuze (s přáteli)	<i>Deskriptor není k dispozici. (ibid., s. 79)</i>
Formální diskuze a schůze	<i>Deskriptor není k dispozici. (ibid., s. 80)</i>
Spolupráce zaměřená na dosažení cíle (např. oprava auta, prodiskutování dokumentu, organizace nějaké akce)	<i>Rozumí otázkám a pokynům, které mu/jí jsou adresovány velmi zřetelně a pomalu, a dokáže se řídit krátkými a jednoduchými orientačními pokyny. Dokáže požádat o různé věci a poskytnout je ostatním. (ibid., s. 81)</i>
Vyjednávání za účelem získání zboží a služeb	<i>Dokáže požádat lidi o různé věci a také lidem věci poskytnout. Dovede používat číslovky, údaje o množství, cenách a času. (ibid., s. 82)</i>
Výměna informací	<i>Dokáže pochopit otázky a pokyny, pokud je osloven(a) velmi zřetelně a pomalu. Dokáže se řídit jednoduchými orientačními pokyny. Dokáže klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pronášet jednoduchá sdělení v oblasti bezprostředních potřeb nebo ve vztahu k velmi běžným tématům a na podobná sdělení reagovat. Dokáže klást otázky o sobě a o jiných lidech, o tom, kde žijí, koho znají, o věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídat. Dokáže označit čas pomocí frází jako příští týden, minulý pátek, v listopadu, (ve) tři hodiny. (ibid., s. 83)</i>
Pohovor (interview) v roli dotazovatele/dotazovaného	<i>Dokáže u pohovoru odpovědět na jednoduše formulované přímé osobní otázky (bez idiomatičtých spojení) pronesené velmi pomalu a s pečlivou výslovností. (ibid., s. 84)</i>

Tabulku sestavila autorka na základě modelových stupnic uvedených v SERRJ pro jednotlivé kategorie ústní interakce (2002, s. 76–84)

### 4.3 Shrnutí

Úroveň A1 je nejnižší úrovní, kterou *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* definuje. Uživatel na úrovni A1 je schopen se jednoduchým způsobem domluvit v běžných situacích, které se týkají práce nebo volného času. V interakci zvládne partnerovi pokládat jednoduché předem naučené otázky a na otázky podobného charakteru také dokáže odpovídat. Je omezen z hlediska tématu ústní interakce, které se musí týkat jeho vlastních potřeb nebo s ním musí být velmi dobře obeznámen. I přes splnění výše uvedených podmínek bude úspěch interakce, které se účastní, vždy významně záviset na přístupu jeho komunikačního partnera (či komunikačních partnerů), tedy jeho přizpůsobení se uživateli jazyka na úrovni A1.

## 5 Výzkumy interakce nerodilých mluvčích

### 5.1 Stav zkoumané problematiky

Komunikaci v jazykové třídě se věnovala v českém prostředí například diplomová práce *Komunikace v jazykové třídě* obhájená v roce 2010 na ÚČJTK FF UK<sup>27</sup> (Koulová, 2010). Práce se zabývala zejména jazykem vyučujícího, ale autorka se v analýze okrajově zabývala i vyjednáváním významu mezi učitelem a žáky začátečníky. Další z prací, která se věnuje komunikaci v jazykové třídě je diplomová práce *Zpětná vazba ve výuce češtiny pro cizince* (Plísková, 2015) rovněž obhájená na ÚČJTK FF UK, ve které autorka popisuje fungování zpětné vazby učitele.

V roce 2016 vznikla na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity habilitační práce na téma *Uplatňování komunikačních strategií při učení se cizím jazykům* (Lachout, 2016), jejíž empirická část se opírala o jazyková data pocházející z monologického ústního projevu českých žáků němčiny jako cizího jazyka na úrovni B2 až C1.

Významné zahraniční výzkumů z oblasti interakci žáků na jazykové lekci byly představeny v teoretické části. Sem patří také dvě akademické práce, které se touto problematikou zabývají. Jedná se o magisterskou práci z univerzity v Montréalu pod názvem *Deskriptivní studie interakčních strategií dospělých žáků začátečníků francouzštiny jako cizího jazyka* (Patenaude, 2009)<sup>28</sup> a o další magisterskou práci obhájenou na univerzitě v Portlandu

---

<sup>27</sup> Ústav českého jazyka a teorie komunikace na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy

<sup>28</sup> Přeloženo z originálu: *Étude descriptive des stratégies d'interaction employées par les apprenants adultes débutants en FL2.*

*Spoluutváření jazyka a aktivity žáky angličtiny jako cizího jazyka s nízkou jazykovou úrovní během interakce v páru* (Garland, 2002).<sup>29</sup>

V českém kontextu se zkoumání interakce žáků češtiny jako cizího jazyka na nízké úrovni ovládání jazyka doposud žádný výzkum nevěnoval.

## 5.2 Metody výzkumu interakce

Ve své počáteční fázi se výzkum jazykového vstupu a interakce opíral o autentické jazykové projevy,<sup>30</sup> které byly zřídka doplněné o jiné techniky sběru dat (Ellis, 2008). Postupně se ve výzkumu přistoupilo k řízenějšímu sběru dat prostřednictvím *úkolů* (v angl. task),<sup>31</sup> aktivit obsahujících smysluplnou komunikaci (ibid.). Úkoly se tak staly nástrojem sběru dat v oblasti výzkumů jazykového vstupu a interakce a jazyková produkce vyvolaná pomocí úkolů byla podrobena analýze. Přístup ke sběru dat se pozvolna měnil a výzkumy se začaly opírat o data, která byla získána za uměle vytvořených kontrolovatelných podmínek (ibid.). Takové prostředí například umožnilo srovnávat jazykovou produkci nerodilých a rodilých mluvčích při provádění stejného úkolu (ibid.). Výzkumů, které proběhly v autentických podmínkách jazykové třídy, byl ještě na začátku 90. let 20. století menší počet (například Chaudron, 1988, cit. podle Spada, Lightbown, 2009). Zájem o sběr dat v autentických podmínkách jazykové třídy pak souvisel s postupným prosazováním *komunikačního přístupu* zdůrazňujícího význam a smysluplnou komunikaci ve výuce.<sup>32</sup>

### 5.2.1 Úkol a jeho znaky

Definice pojmu úkol existuje mnoho, ale většina se v některých rysech překrývá. Shodují se v tom, že úkol musí mít vztah k reálnému světu mimo učební prostředí, musí být primárně zaměřený na význam a žáci mají jeho prováděním dosáhnout nějakého konkrétního cíle (Ellis, 2003). Podle Nunana úkoly žákům umožňují používat cílový jazyk s důrazem na význam (1989, s. 10). Dále jsou úkoly podle autora aktivitou, která musí obstát jako samostatný komunikační akt (ibid.).<sup>33</sup> Další z možných definic pojmu úkol nabízí dvě pojetí úkolu,

---

<sup>29</sup> Přeloženo z originálu: *Co-construction of Language and Activity in Low-level ESL Pair Interactions*.

<sup>30</sup> Autentickými jazykovými projevy je zde míněna jazyková produkce zaměřená primárně na obsah sdělení, do které výzkumník nezasahuje (Ellis, Barkhuizen, 2005).

<sup>31</sup> Vymezení pojmu úkol se bude věnovat následující oddíl (5.2.1).

<sup>32</sup> Komunikační přístup „zdůrazňuje žakovu schopnost komunikovat. Cílem výuky by měla být autentická a smysluplná komunikace, důležité jsou také plynulost a přesnost“ (Šebesta et al., 2017, s. 71).

<sup>33</sup> Nunanova definice v originále zní takto: „ (...) a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.“ (Nunan, 1989, s. 10)

z nichž jedno přímo akcentuje jeho interakční stránku. Úkolem pak může být taková aktivita, jejíž úspěšné dokončení závisí na vzájemné výměně informací mezi oběma stranami (Lee, 2000, cit. podle Nunan, 1989).

Úkoly mají žáky podporovat v učení tím, že dávají podnět ke smysluplné komunikaci, která z úkolů plyne. Úkoly tedy nutně musí být orientované na význam. Z toho důvodu jsou často koncipovány tak, aby žákům na začátku chyběly nějaké informace, které jsou pro dokončení úkolu zásadní. Úkoly tedy zahrnují nějakou *mezeru* (v angl. *gap*), která žáky ke splnění úkolu motivuje (Ellis, 2003). Žáci ji musí překlenout tím, že chybějící informace doplní. To, jestli chybějící informace mohou doplnit sami nebo k tomu potřebují druhou stranu, zda nesou odpovědnost za splnění úkolu oba žáci nebo jen jeden z nich, souvisí s typem úkolu. Jednotná typologie úkolů neexistuje, ale pro účely této práce bude pojednáno o některých rysech, které poslouží jako nástroj pro popis úkolů připravených ke sběru dat do výzkumné části práce. Pokud nebude řečeno jinak, informace uvedené v následujícím oddíle pocházejí z publikace *Task-based Language Learning and Teaching* (Ellis, 2003).

### **5.2.2 Typy úkolů jako faktor ovlivňující interakci**

Úkoly lze rozlišovat například podle toho, zda k jeho řešení je nebo není nutná vzájemná výměna informací mezi oběma stranami. Příkladem úkolu, kde je vzájemná výměna informací podmínkou k jeho dokončení, je tzv. *information gap task*, úkol s informační mezerou, při kterém od sebe žáci musí zjistit chybějící informace. Naproti němu stojí tzv. *opinion gap task*, kde spolu žáci všechny informace potřebné k řešení úkolu sdílejí, úkolem každého z nich je ale doplnit svůj názor. Řada výzkumů (například Pica, Doughty, 1985a,b; Foster, 1998) ukázala, že úkoly s informační mezerou poskytují více příležitostí pro vyjednávání významu než úkoly, kde výměna informací vyžadována není. Výsledky výzkumu trojice badatelů Nakahama, Tylor a van Lier (2001) naznačily, že různé typy úkolů poskytují prostor pro různé užití jazyka. Nelze tedy tvrdit, že úkoly s informační mezerou rozvíjí žákovu jazykovou kompetenci více než jiné typy úkolů.

Úkoly lze dále dělit na tzv. *one-way tasks*, kde informace plynou pouze jedním směrem a odpovědnost za řešení úkolu nese primárně ten, kdo tyto informace druhému poskytuje, a tzv. *two-way tasks*, při kterých je komunikace obousměrná a zodpovědnost nesou oba žáci. Pro úspěšné provedení obou těchto úkolů je nutné, aby došlo k výměně informací. Oba tedy lze

označit za úkoly s informační mezerou.<sup>34</sup> Long (1989) nebo Picová a Daughertyová (1985) na základě svých výzkumů tvrdí, že díky nutné spolupráci při sdílení informací žáci více vyjednávají význam při úkolech s obousměrnou komunikací než při úkolech s jednosměrnou komunikací. Zatím ale nebylo jasně prokázáno, že by jeden těchto typů více podporoval učení (Ellis, 2003).

Úkoly mohou být zavřené nebo otevřené, podle toho, zda žáci hledají konkrétní řešení, jako je tomu například u úkolů s informační mezerou, nebo nikoliv. Výsledky řady výzkumů potvrdily, že charakter uzavřené úlohy poskytuje lepší podmínky pro interakci než otevřené úlohy (Long, 1989).

Samozřejmě lze úkoly rozlišovat i podle toho, jaký charakter má jazyková produkce, kterou úkol vyvolává. V případě tvoření příběhu na základě obrázků půjde o vyprávění, zatímco při hledání rozdílů na dvou obrázcích se jedná o popis. Pro každou z těchto forem bude žák volit odlišné jazykové prostředky. Z výsledků výzkumu z roku 1996 (Pica et al., 1996) vyplynulo, že žáci při úkolech, které jsou podnětem k vyprávění, vyjednávají význam ve větší míře než při provádění popisných úkolů.

Téma úkolu nebo požadavky úkolu na kognitivní schopnosti žáka patří mezi další faktory, které povahu interakce ovlivňují. Výše uvedené rysy úkoly určuje autor úkolu při jeho tvorbě. Jsou ale i další okolnosti působící na povahu interakce, které vstupují do hry až při samotném provádění úkolu.

### **5.2.3 Způsob provedení úkolu jako faktor ovlivňující interakci**

Výše bylo zmíněno, že u úkolů s jednosměrnou komunikací leží zodpovědnost na žákovi, který musí informace poskytovat. Lze si však představit situaci, kdy tomuto žákovi významně pomáhá druhý účastník interakce. Pokládá otázky, žádá o vyjasnění nepochopených informací a celkově přispívá k tomu, aby se vzájemně pochopili. Jeho chování má rozhodně na interakci vliv. Opakování úkolu, osobní vztah mezi účastníky interakce nebo druh poskytnuté vzájemné zpětné vazby patří mezi další okolnosti, které mohou interakci ovlivnit (Ellis, 2003).

---

<sup>34</sup> Příkladem úkolu s jednosměrnou komunikací je diktát na procvičení místních adverbii. Jeden žák má ve svém pracovním listu zjednodušené schéma, ve kterém jsou rozmístěny různé lokality. Informace o umístění lokalit musí druhému žákovi poskytnout na základě zjišťovacích otázek od svého komunikačního partnera, který má ve svém pracovním listu stejné schéma, ale jen s vyznačenými prázdnými místy. Tento úkol uvádí například Holá v manuálu pro učitele k učebnici *Čeština Expres 1* (Holá, Bořilová, 2010). Úkol by bylo možné mírně upravit tak, aby vznikl úkol s obousměrnou komunikací. Oba žáci mohou dostat schéma, ve kterém je zanesená pouze polovina lokalit. Aby splnili úkol, tedy našli umístění všech lokalit, musí oba informace poskytovat i zjišťovat. Jen tímto způsobem úkol vyřeší.

Výsledky výzkumů dosud ale nejsou dostatečně přesvědčivé v tom, zda jeden či druhý způsob provedení více přispívá k učení (ibid.).

#### 5.2.4 Typologie úkolů podle Picové

Picová (1993) vytvořila typologii úkolů na základě několika znaků. První z nich se týká distribuce informace mezi oba účastníky, druhý požadavků na účastníky interakce, třetí cílů úkolu a čtvrtý možností řešení úkolu. Jednotlivá kritéria jsou pod konkrétním znakem uvedena níže.

1. Distribuce informací
  - a) Obě strany disponují různými informacemi.
  - b) Veškeré informace má jedna strana.
  - c) Obě strany informace sdílí.
2. Požadavky na interakci
  - a) Obě strany musí informace od sebe zjišťovat a také je poskytovat.
  - b) Jedna strana musí informace zjišťovat a druhá strana je musí poskytovat.
  - c) Od obou stran se očekává, že budou informace zjišťovat i poskytovat.
3. Cíl
  - a) Je pro obě strany stejný.
  - b) Každá strana má jiný cíl.
4. Možnosti řešení
  - a) Existuje jen jedno řešení úkolu.
  - b) Existuje více možností řešení úkolu. (Pica, Kanagy a Falodun, 1993, s. 28–29)<sup>35</sup>

Picová pomocí uvedených kritérií identifikovala pět typů komunikačních úkolů – úkol typu *jigsaw*, úkol s informační mezerou, úkol zaměřený na řešení problému, úkol zaměřený na rozhodování a úkol s výměnou názoru.

Podle Picy vytváří ze všech typů úkolu nejlepší podmínky pro interakci typ úkolu *jigsaw*. Výsledkem provádění tohoto úkolu je podle autorky užívání jazyka, které nejvíce napomáhá procesu osvojování jazyka (ibid., s. 39).

Úkolem typu *jigsaw* označuje Picová takovou aktivitu, kde oba účastníci interakce mají přístup pouze k části informací a tato část jim k úspěšnému zvládnutí úkolu nestačí. Obě strany nutně musí dostupné informace sdílet mezi sebou. Anglicky *jigsaw* nebo také *jigsaw*

---

<sup>35</sup> Přeloženo a upraveno z originálu.



*puzzle* znamená skládačka nebo puzzle (Anglicko-český, česko-anglický velký slovník, 2010). Části informace, kterou disponují účastníci interakce, si tedy lze představit jako jeden díl skládačky, kterou mají za úkol složit. Dalšími rysy úkolu typu puzzle je směřování obou stran ke stejnému cíli a jediné možné řešení úkolu.

Další typ, který Picová vyčleňuje a řadí do typologie je tzv. *problem-solving task*, úkol zaměřený na řešení nějakého problému. Je podobný úkolu typu *puzzle* v posledních zmíněných rysech – oba účastníci interakci hledají stejné a jediné řešení. Liší se ale v tom, že aby problém vyřešili, nemusí nutně spolupracovat. Potřebnými informacemi už disponují oba od začátku.

Zmíněné dva typy úkolů byly vybrány jako vhodný nástroj sběru dat do výzkumné části této práce, ve které bude analyzována interakce vyvolaná právě uvedenými dvěma typy úkolů. Jádrem analýzy budou tvořit zejména případy, kdy žáci vyjednávají význam.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 6 Výzkumné cíle a otázky

Tato práce chce přispět k popisu vzájemné komunikace žáků češtiny jako cizího jazyka s nízkou úrovní ovládnutí jazyka. Cílem je prozkoumat interakci žáků ve dvojicích na jazykové lekci a přinést poznatky o tom, jakým způsobem se žáci vyrovnávají s obtížemi, které vyvstávají během komunikace. Uvedený cíl bude dále konkretizován v podobě níže představených otázek.

Hlavní výzkumná otázka byla formulována následovně:

1. Jakým způsobem se dvojice žáků češtiny jako cizího jazyka na nízké jazykové úrovni vyrovnává s problémy, které se objevují v průběhu interakce?

Tyto problémy jsou spojeny s deficitem jazykových prostředků, který je pro žáky v úvodním stádiu učení se jazyku obvyklý. Mohou zabránit mluvčímu realizovat svůj komunikační záměr nebo jeho realizaci významně ztěžují.<sup>36</sup>

Analýza dat bude provedena také s ohledem na následující dílčí výzkumné otázky:

2. Které strategie žáci uplatňují při řešení komunikačních problémů?

Komunikačními problémy jsou zde míněny takové momenty v interakci, při kterých si dvojice žáků ihned nepochopí a přistoupí ke kooperativnímu řešení tohoto nedorozumění. Řešení těchto nedorozumění zahrnuje proces vyjednávání.

3. Ovlivňuje typ zadaného úkolu míru vyjednávání žáků?

Typ zadaného úkolu je jeden z důležitých faktorů, který ovlivňuje podobu interakce vyplývající z daného úkolu. Tuto skutečnost potvrdily výzkumy uvedené v teoretické části práce.

4. Liší se komunikace dvojic žáků se stejným mateřským jazykem a dvojic žáků s odlišným mateřským jazykem?

Pozornost bude zaměřena na způsob překonávání obtíží během interakce pomocí mateřského či jiného jazyka, než je čeština.

---

<sup>36</sup> Komunikační záměr je cíl, kterého chce účastník komunikace skrze komunikaci dosáhnout (Gavora, 2007).

## 7 Výzkumný proces

### 7.1 Sběr dat

Sběr dat probíhal ve volitelném kurzu češtiny pro cizince na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy, který nabízí Centrum jazykové přípravy FSV UK.<sup>37</sup> Kurz s celkovou časovou dotací 144 vyučovacích hodin probíhal v zimním a letním semestru dvakrát týdně dopoledne. Studenti během kurzu používali učebnice *Čeština Expres 1* (Holá, Bořilová 2010) a *Čeština Expres 2* (Holá, Bořilová 2011), které vyučující doplňovala výukovými videi Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV, 2018). Výuka v tomto kurzu byla orientovaná na zvládnutí základních komunikačních situací v češtině, se kterými se zahraniční studenti mohli setkat během pobytu v českém prostředí. Do výuky byly hojně zařazovány párové aktivity. Kurz češtiny pro zahraniční studenty na FSV se tedy ukázal jako vhodné místo pro sběr dat.

Samotné nahrávání se uskutečnilo v obou skupinách v předposledním výukovém týdnu v květnu roku 2018 v rámci opakování na závěrečný test. Zvukové nahrávky interakce všech dvojic byly pořízeny pomocí digitálních rekordérů. Na videokameru byly zaznamenány tři ze čtyř dvojic. Nebylo možné natáčet interakci všech dvojic při práci na obou úkolech, protože tři nahrávané dvojice byly ve stejné skupině a umístění tří videokamer do jedné třídy by působilo příliš rušivě<sup>38</sup>.

### 7.2 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo osm vysokoškolských studentů ekonomie či mezinárodních vztahů ve věku 18 až 34 let<sup>39</sup> pobývajících v České republice v rámci programu Erasmus. Během jejich ročního pobytu v akademickém roce 2017/2018 navštěvovali stejný kurz českého jazyka pro začátečníky na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy, kam byli Centrem jazykové přípravy FSV UK zařazeni na začátku svého pobytu v říjnu 2017.

---

<sup>37</sup> První poskytovatele jazykových kurzů jsem oslovila koncem března 2017. Následně proběhlo několik prvních pokusů o spolupráci, které byly z různých důvodů neúspěšné. Výzkum vyžadoval souhlas z vedení dané instituce, úzkou spolupráci s vyučujícím a konečně ochotu žáků se výzkumu zúčastnit. V polovině dubna vyučující z Centra jazykové přípravy FSV UK potvrdila, že ji výzkum zaujal a že se pro něj pokusí nadchnout své studenty. Výzkum v hrubých rysech představila studentům ze dvou paralelních tříd přibližně měsíc před samotným datem nahrávání prostřednictvím informačních letáčků (Příloha VI.), které měly studenty seznámit s výzkumem přístupnější formou, než je tomu v případě informovaného souhlasu. V tuto chvíli už měla vytipované konkrétní dvojice studentů, o kterých se domnívala, že by se do výzkumu mohly zapojit.

<sup>38</sup> Nahrávat dvě dvojice na jednu videokameru nebylo možné, protože by nedokázala spolehlivě zachytit obě dvojice.

<sup>39</sup> Konkrétní věk mluvčích nebylo pro účely předkládané práce nutné zjišťovat.

Pro účely výzkumu byly vytvořeny čtyři dvojice studentů ze dvou paralelních skupin – dvě dvojice mluvčích sdílejících stejný mateřský jazyk a dvě dvojice s odlišným mateřským jazykem. Z první oslovené skupiny se do výzkumu zapojila dvojice ruských mluvčích, z druhé oslovené skupiny to byla dvojice japonských mluvčích, dále dvojice německé a francouzské mluvčí a dvojice ukrajinského a francouzského mluvčího. Všichni mluvčí hovořili anglicky. Kromě jedné mluvčí se začali učit česky až po příjezdu do České republiky v říjnu roku 2017. Někteří z nich se dostali do kontaktu s češtinou nebo s českou kulturou již dříve, jako důvody jmenovali například českého přítele, návštěvu Prahy nebo domovskou univerzitu.<sup>40</sup> Po dobu svého pobytu v České republice většina z nich nenavštěvovala jiné lekce češtiny než na FSV UK, pouze dva mluvčí se rozhodli pro další jazykové lekce. Většina mluvčích často komunikovala v češtině i mimo lekce, dva mluvčí uvedli, že česky komunikují mimo výuku jednou za dva týdny.<sup>41</sup> Přesnější informace o těchto interakcích bohužel nejsou známy. Pozoruhodná je poměrně velká motivace ke studiu češtiny, kterou mluvčí hodnotili na sedmistupňové škále, v průměru dosáhla hodnoty 5,25. Všichni mluvčí svého komunikačního partnera z dvojice znali.

Tabulka 8 Základní data o nahrávaných mluvčích

	Pohlaví	První jazyk <sup>42</sup>	První cizí jazyk <sup>43</sup>	Další jazyky <sup>44</sup>
<b>Dvojice A</b>				
Žanna	žena	ruština	angličtina	němčina
Alexej	muž	ruština	angličtina	turečtina
<b>Dvojice B</b>				
Naoko	žena	japonština	angličtina	francouzština
Ichiro	muž	japonština	angličtina	francouzština, bengálština
<b>Dvojice C</b>				
Josephine	žena	němčina	angličtina	španělština, francouzština
Andrée	žena	francouzština	angličtina	španělština

<sup>40</sup> Studentům byl rozeslán elektronický dotazník, ve kterém byla otázka položena následovně: *Did you have any contact with Czech language or culture before coming to Czech Republic?*

<sup>41</sup> Otázka zněla: *How often did you interact in Czech outside of the classroom?*

<sup>42</sup> Otázka zněla: *What do you regard as your first language(s)? By the "first language" we understand language spoken in your home or/and language of your primary and secondary education.*

<sup>43</sup> Otázka zněla: *What was the first foreign language you learned?*

<sup>44</sup> Otázka zněla: *What other languages do you know?*

### ***Dvojice D***

René	muž	francouzština	angličtina	ruština, srbština
Andrij	muž	ukrajinština	angličtina	ruština

Uvedené informace o mluvčích byly zjištěny pomocí elektronického dotazníku. Se sběrem dat a jejich zpracováním pro účely předkládané diplomové práce všichni mluvčí souhlasili prostřednictvím informovaného souhlasu v angličtině (Příloha VII.). Veškerá data byla anonymizována. Křestní jména mluvčích nebyla s ohledem na anonymizaci osobních dat zachována. V přepisu jsou jednotliví studenti uvedeni pod smyšlenými křestními jmény, které respektují národnost studentů.

## **7.3 Materiál vytvořený za účelem sběru dat**

Pro účely výzkumu byly vytvořeny vlastní materiály ke třem různým úkolům určeným do dvojic. Záměrem bylo vytvořit úkoly, které budou vhodným nástrojem sběru dat, ale jež zároveň budou v souladu s tím, na co se zaměřovala výuka v tomto kurzu. Nahrávání mělo co nejméně narušit běžnou výuku. Východiskem pro výběr úkolů byla typologie komunikačních úkolů podle Picové (1993, s. 36), která poskytuje vhodný rámec pro popis úkolů z hlediska jejich role ve vyučování a ve výzkumu. Konkrétní obsah jednotlivých úkolů byl zvolen z několika důvodů, které jsou uvedeny níže. Vyplynuly z podmínek pro realizaci výzkumu a z charakteru výzkumného vzorku.

### **7.3.1 Obsah úkolů**

Témata úkolů byla vybrána po důkladném prostudování materiálů používaných v průběhu kurzu a po domluvě s vyučující. Nakonec byla zpracována čtyři témata pocházející z druhého dílu používané učebnice (*reklamace, popis domu, krizové situace a služby*), která tvořila náplň několika lekcí v letním semestru kurzu. V dalším z připravených úkolů si studenti měli domluvit společný program na víkend. Inspirací byl tentokrát první díl používané učebnice.<sup>45</sup>

Určitou roli při výběru tématu sehrál také fakt, zda bylo to či ono téma dostatečně nosné pro vytvoření úkolu. Například u úkolu s příběhem bylo důležité, zda je možné děj příběhu, vystavěného na základě určitého tématu, smysluplně zachytit na osmi obrázcích. Datum samotného nahrávání bylo dalším faktorem, který výběr témat ovlivnil, protože se kurz držel

<sup>45</sup> Konkrétně se jedná o pátou kapitolu z prvního dílu učebnice, jejíž stěžejní část tvoří právě tato komunikační situace.

určitého časového harmonogramu. K nahrávání bylo nakonec zvoleno předposlední setkání před závěrečným testem. Naskytla se tedy možnost pojmout úkoly jako součást závěrečného opakování. Konečně úkoly měly také žáky bavit, protože se může stát, že v opačném případě nebudou dostatečně motivováni.<sup>46</sup> Bylo tedy důležité vytvořit úkoly, které mají potenciál žáky zaujmout, a snížit tak riziko, že se žáci dostanou k řešení nežádoucí zkratkou. Kromě výběru zajímavých témat byla také snaha nepodcenit grafickou stránku obrazového materiálu, a proto byl veškerý obrazový materiál zadán ke kvalitnímu zpracování ilustrátorce.<sup>47</sup>

### 7.3.2 Typy úkolů

Jeden z připravených úkolů odpovídá interakčnímu úkolu typu puzzle (v angl. jigsaw). Studenti od sebe musí zjišťovat informace a svému komunikačnímu partnerovi je poskytovat. Úspěšné dokončení úkolu je možné pouze tehdy, když své útržky informací zkombinují a „složí skládačku“ dohromady. V tomto úkolu měli studenti ve dvojici vyprávět příběh ve správné posloupnosti podle obrázků. Dále v textu je tento úkol pojmenován tak, jak byl prezentován studentům, tedy *Jak to bylo chronologicky?* (Příloha II. a IV.). Vzhledem k tomu, že v době tvorby materiálů nebylo zcela jasné, jak velkou část vyučovací hodiny bude možné věnovat výzkumu, vznikly dvě verze tohoto typu úkolu, každá s jiným příběhem.

Druhý zadaný úkol nelze jednoznačně přiřadit k žádnému z typů, které Picová uvádí, i když se v několika rysech shoduje s úkolem typu puzzle – obě strany zde opět směřují ke stejnému a jedinému řešení úkolu, kterým je výběr společné aktivity na víkend v konkrétní den a čas, podmíněný získáním informací z druhé strany. Oba účastníci interakce ale zároveň část informací sdílí. Dále v textu je tento úkol pojmenován tak, jak byl představen studentům, tedy *Plánujte společně* (Příloha I). K tomuto úkolu byl připraven i navazující úkol pro případ, že by některá z dvojic dokončila úkol dříve.

Třetím připraveným úkolem bylo hledání rozdílů mezi dvěma obrázky, v odborné literatuře se o něm hovoří jako o *Spot-the-difference task*, tedy *Najdi rozdíly* (Příloha V.) (například Pica, 1993 nebo Ellis, 2003). Picová (1993) ho řadí ve své typologii pod typ úkolu zaměřeného na

---

<sup>46</sup> Nemotivovaní žáci například nemusí respektovat daný postup a mohou si obrazový materiál, který má zůstat jeden druhému skrytý, jednoduše ukázat. V takovém případě si zkrátí cestu a úkol úspěšně vyřeší. Učitel si ale takový postup zcela jistě nepředstavoval a z jeho pohledu úkol splněn nebyl. Jeho přáním je, aby žáci při práci na úkolu používali jazyk takovým způsobem, o kterém se věří, že povede k učení (Ellis, 2003, s. 8). To je cíl úkolu z pohledu učitele. O rozdílu mezi řešením úkolu (v angl. outcome) a cílem (v angl. aim) pojednává více Ellis (ibid.).

<sup>47</sup> Autorkou všech obrázků vytvořených pro účely této práce je Lucie Kohoutová, která je vytvořila podle konkrétních pokynů.

řešení problémů (v angl. problem solving task), kde oba účastníci na začátku sdílejí informace, které jsou potřebné ke zdárnému dokončení úkolu. O tomto úkolu nebude podrobněji pojednáno, protože interakce studentů při práci na tomto úkolu nebude předmětem analýzy.<sup>48</sup>

Analýza se bude zabývat interakcí studentů při práci na dvou úkolech<sup>49</sup>:

- 1) *Jak to bylo chronologicky? (Reklamace lampy),*
- 2) *Plánujte společně (Plánujte společnou aktivitu na víkend).*

Další část je věnována podrobnějšímu popisu těchto úkolů.

### ***Jak to bylo chronologicky?***

Studenti pracovali ve dvojicích se sadou osmi obrázků zobrazujících dohromady jeden příběh. Obrázky byly rozdány tak, aby každý z dvojice dostal čtyři, které na sebe nenavazují. Jeden z dvojice tedy dostal pouze liché obrázky a druhý sudé. Úspěšné složení celého příběhu bylo možné jen po vzájemné výměně informací, protože každý z dvojice měl různé obrázky a partnerovi je nemohl ukázat. Časová posloupnost děje na obrázcích nedovolovala více než jedno správné řešení, které ovšem nebylo při pohledu na jednotlivé obrázky zcela zřejmé. Hlavními postavami příběhu byla dvojice muže a ženy, kteří byli studentům na začátku aktivity představeni jako Michal a Eva. Dvojice je nejprve zachycena v poloprázdném bytě s katalogem lamp. Příběh dále pokračuje nákupem zlevněné zelené lampy v Ikee. Pár je s výběrem spokojený až do chvíle, kdy lampa náhle přestane fungovat. Dvojice se vrátí do obchodu a společně s dalšími lidmi, kteří se nechali zlákat lampou v akci, chtějí lampu reklamovat. To se jim povede a příběh končí znovu nastolenou pohodou v bytě s novou červenou lampou.

### ***Plánujte společnou aktivitu na víkend***

Cílem tohoto úkolu bylo domluvit se na jedné společné aktivitě na víkend na základě smyšleného kulturního programu a přidělených časových možností a preferencí. Každý

---

<sup>48</sup> Úkol *Najdi rozdíly* byl zadán jen v první skupině, ze které se do výzkumu zapojila jen dvojice rusky mluvících studentů. V druhé skupině to harmonogram lekce bohužel nedovolil.

<sup>49</sup> Úkol *Plánujte společnou aktivitu* žádná z dvojic nedokončila tak brzy, aby bylo nutné zadávat navazující úkol. Na úkolu *Jak to bylo chronologicky?* s příběhem o nehodě cyklisty pracovaly jen dvojice B a D mimo jazykovou lekci. Analýza se těmito interakcím věnovat nebude, protože nepocházejí z autentického prostředí jazykové třídy.

z dvojice dostal kartu s informacemi, z nichž část byla totožná pro oba studenty a část nikoliv. Totožnou částí byl kulturní program, přesněji program volnočasových aktivit, na sobotu a na neděli. Odlišná část se sestávala z malého diáře, ve kterém byla na sobotu či neděli uvedená jedna až dvě aktivity s konkrétním časem, a seznamem čtyř informací o sobě. Tento úkol byl také navržen tak, aby studenti po vzájemné výměně informací došli pouze k jedinému možnému řešení, které je podmíněno časovými možnostmi a preferencí obou studentů. Výběr tohoto úkolu byl veden snahou studentům nabídnout aktivitu, díky které budou moci v páru vést dialog, který si snadno lze představit v prostředí mimo výuku, ve skutečném světě.<sup>50</sup>

## 7.4 Průběh nahrávání

Vyučující v obou skupinách nejprve představila plán lekce a oznámila, že v následující vyučovací hodině bude na programu více párových mluvních aktivit. Všichni studenti byli o výzkumu informováni předem.<sup>51</sup> Výuka dále probíhala částečně v tandemu.<sup>52</sup> Taková organizace výuky byla zvolena záměrně, snahou bylo, aby přítomnost výzkumníka působila ve třídě co možná nejméně rušivě. Kamera byla umístěna během krátké pauzy po první vyučovací hodině do předního rohu obdélníkové místnosti vedle tabule. Rekordéry byly začátkem hodiny položeny na stůl mezi oba mluvčí a byly zapnuty při rozdávání materiálů. Uspořádání prostoru ve třídě bylo do tvaru písmene U. Mluvčí z dvojice A seděli vedle sebe nejbliž k tabuli. Na stejných místech pak ve druhé skupině seděly mluvčí z dvojice C. Dvojice D seděla v zadní části třídy čelem k tabuli a dvojice B seděla vedle této dvojice, v levém rameni U z pohledu učitele.

---

<sup>50</sup> To neznámá, že by první úkol typu *jigsaw* byl od skutečného světa odtržen. Jak uvádí Ellis (2003), některé úkoly si lze mimo prostředí třídy představit snadno (například vyplňování formuláře na úřadě), jiné (například vyprávění příběhu ve správné posloupnosti na základě obrázků nebo hledání rozdílů na obrázku) nikoliv. Ale postupy používání jazyka, které vyplývají z provádění úkolu, odpovídají postupům, které žáci uplatňují ve skutečném světě. Pokládají si otázky, odpovídají na ně a řeší případná nedorozumění (ibid., s. 10).

<sup>51</sup> Vyučující na výzkum studenty znovu upozornila s tím, že přítomnost nahrávacích zařízení je nemusí znepokojovat, protože se hodina nebude nijak lišit od běžné lekce a nahrávání budou pouze ti, kteří se chtěli zapojit

<sup>52</sup> Stupeň zapojení výzkumníka podle Dismanovy škály odpovídá kategorii „pozorovatel jako participant“, kdy se výzkumník částečně zapojí do dané situace, ale zároveň jeho pravá identita je zúčastněným zřejmá (Disman, 2011, s. 306).



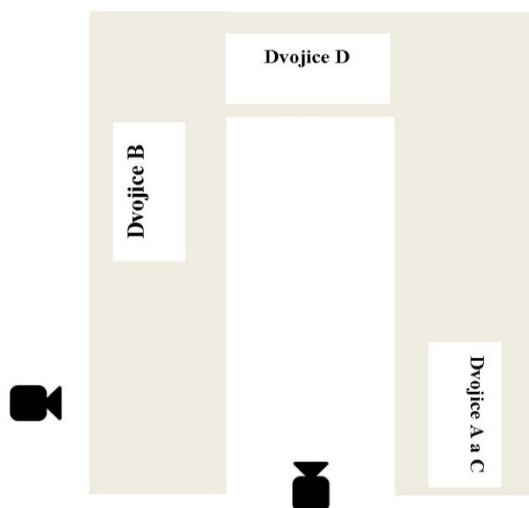


Schéma uspořádání třídy a rozmístění kamer

Studentům byl nejprve zadán úkol s příběhem o reklamaci lampy. V rámci přípravné aktivity studenti opakovali vybrané výrazy z tematického okruhu slovní zásoby *dům a byt*. Klíčové výrazy zapsala vyučující na tabuli, kde zůstaly po celou dobu úkolu. Studenti byli poté rozděleni do dvojic a jedné trojice. Přistoupily jsme s vyučující k dvoufázovému zadání instrukce, abychom předešly příliš složité instrukci na začátku aktivity. Vyučující tedy nejprve aktivitu představila a vyzvala studenty, aby v páru popisovali své obrázky. S vyučující jsme také názorně předvedly jednu modelovou výměnu. Po tom, co studenti popsali své obrázky, byli vyzváni, aby společně diskutovali o správném pořadí obrázků a vyprávěli příběh.<sup>53</sup>

Studenti pracovali samostatně, případným žádostem o pomoc ale bylo vyhověno, aby bylo zachováno přirozené prostředí běžné výuky. Po tom, co druhou část úkolu dokončila většina dvojic, proběhla kontrola správného seřazení obrázků, kdy vyučující vyzvala jednotlivé studenty, aby převyprávěli jednu část děje.

Druhým zadaným úkolem byl *Plánujte společnou aktivitu na víkend*. Samotné interakci v páru předcházela přípravná aktivita. Studentům byla nejprve aktivita představena, byl distribuován materiál a pak následovala aktivizace výrazů z oblasti kultury, podkladem byl kulturní program na kartách studentů. Vyučující doplňovala informace týkající se českých reálií. Studenti si pak samostatně četli své časové možnosti a preference a my jsme s vyučující

<sup>53</sup> Instrukce zněla takto: *Jak to bylo chronologicky? Co dělali Michal a Eva nejdřív, pak, potom a nakonec?*

kontrolovaly porozumění u všech dvojic. Vyučující pak připomněla studentům strukturu dialogu, zapsala některé fráze na tabuli a vyzvala studenty k naplňování společné aktivity.<sup>54</sup>

## 8 Metodologický přístup

Analýza jazykových dat je pro účel této práce rozdělena do několika částí. Nejprve jsou identifikovány úseky interakce, ve kterých dochází ke komunikačním problémům a které jsou následně analyzovány. Pozornost je zaměřena na různá řešení těchto problémů, která jsou přiřazena ke konkrétnímu typu komunikační strategie. Výsledkem je pak repertoár vybraných komunikačních strategií, které žáci při interakci uplatňovali.<sup>55</sup> Jednotlivé datové úryvky jsou opatřeny příslušným kontextem. Analýza dále sleduje, jakým způsobem mluvčí jednotlivé strategie realizují.

Další část analýzy vychází zejména z analýzy interakční (v angl. interactional analysis),<sup>56</sup> která umožňuje popsat úseky interakce, ve kterých dochází k vyjednávání významu (Ellis, Barkhuizen, 2005). Celý průběh vyjednávání významu je zachycen pomocí modelu vyjednávání významu, který byl představen v teoretické části (viz oddíl 2.2.2).

Ke zjištění míry vyjednávání a jeho srovnání mezi dvěma zadanými úkoly jsou některá data kvantifikována. Vzhledem k malé velikosti výzkumného vzorku si tato kvantifikace neklade nárok na zobecnění výsledků. Procentuální vyjádření míry vyjednávání jsou tak platná pouze pro výzkumný vzorek z předkládané práce. Dalším faktorem, který kvantifikaci dat může problematizovat, je nestejná délka trvání interakce, kterou ovlivňuje různá povaha úkolů. Proto je procentuální vyjádření konfrontováno i s absolutními hodnotami výskytu vyjednávání významu.

Míra vyjednávání významu je zjištěna na základě podílu replik doprovázejících vyjednávání z celkového počtu replik během interakce. Tento výpočet je proveden pro každou dvojici a oba úkoly. Replikami doprovázejícími vyjednávání významu se rozumí všechny repliky, které představují jednotlivé kroky vyjednávání – spouštěč, indikátor, odpověď<sup>57</sup> a případnou reakci na odpověď.<sup>58</sup>

---

<sup>54</sup> Instrukce zněla takto: *Dělejte dialog. Plánujte, kam půjdete a kdy a kde se sejdete. Pozor na preference a diář.*

<sup>55</sup> Tento soupis si v žádném případě neklade za cíl obsáhnout všechny uplatněné komunikační strategie.

<sup>56</sup> Podrobněji viz Ellis a Barkhuizen (2005, s. 166).

<sup>57</sup> Jedna odpověď může v některých případech zahrnovat i více replik.

<sup>58</sup> Vyjednávání významu končí v momentě, kdy studenti dosáhnou shody významu. Jsou ale případy, kdy se studenti nevrací ihned v dialogu do bodu, který opustili, aby se věnovali vyjednávání. Po vyjednávání mohou

Porovnání míry vyjednávání významu mezi dvěma úkoly je provedeno na základě srovnání podílu počtu replik věnovaným vyjednávání a samotných počtů replik věnovaným vyjednávání v jednotlivých úkolech. Za repliku je zde považován „řečový úsek, v jehož průběhu nebyl jeden mluvčí vystřídán druhým (Nekvapil, Havlík, 2017).<sup>59</sup> Analyzovaný úsek interakce dvojice žáků je vždy doba od zahájení dialogu jedním z mluvčích do ukončení dialogu mluvčími. Ukončení dialogu může provést vyučující nebo může vzejít od samotných mluvčích. V takovém případě dvojice dá určitým způsobem najevo, že pro ně úkol skončil a dál se jím nezabývá. Mluvčí tento moment často signalizují výrazem „hotovo“ či „máme hotovo“.

## 8.1 Přepis

Všechny získané nahrávky byly pro účely analýzy přepsány. Pro přepis nahrávek byl použit transkripční program ELAN,<sup>60</sup> který zaručuje snadnější manipulaci s daty a možnost sloučení videonahrávky a audionahrávky včetně synchronizace obrazu a zvuku. Přepis byl vytvořen podle pravidel z manuálu Kaderky a Svobodové (2006), soupis transkripčních značek byl doplněn o některé nové značky. Vzhledem k tomu, že fonetická rovina není předmětem zkoumání, nebyl při přepisu kladen důraz na zachycení nesprávné nebo nepřesné výslovnosti. Nedostatky ve výslovnosti jsou zaznamenány v případě, že byly velmi zřetelné nebo že jsou u druhého zdrojem nepochopení. Neverbální projevy z dostupných videonahrávek jsou zachyceny v komentářích pouze výběrově, tedy v případech, kdy byly v daný moment interakce podstatné.

Tabulka 9 Seznam transkripčních značek

neděle? [možná?]	simultánně pronesené pasáže
[neděle?] ano	
=	okamžité navázání na repliku partnera

následovat repliky, které například obsahují vícečetné opakování nalezeného výrazu. Tyto repliky, které na vyjednávání navazují, nejsou do celkového počtu replik věnovaných vyjednávání započítány. Pokud žáci v průběhu vyjednávání použijí jiný jazyk, než je čeština, tyto repliky jsou do počtu replik věnovaných vyjednávání započítány. Pokud se ovšem celý průběh vyjednávání odehrál v jiném jazyce než v češtině, nejsou tyto repliky zahrnuty.

<sup>59</sup> Za repliku tedy není považován neřečový projev, jako je smích, mlasknutí, přikývnutí apod. Výrazy recipienta jako jsou *hm* nebo *mhm*, které dávají mluvčímu najevo, že je poslouchán a které se překrývají s řečovým projevem mluvčího, také nejsou považovány za repliku. Z analýzy byly vyřazeny úseky, při kterých proběhla komunikace mezi žáky a lektorkou.

<sup>60</sup> Program ELAN je volně ke stažení na internetu: <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>.

<u>really</u>	zdůraznění slabiky/slova
je:	nápadné protažení hlásky
e ee eee	hezitační zvuky (liší se délkou trvání)
hm mhm ehe	responzní zvuky
(.)	krátká pauza
(..)	delší pauza
(...)	dlouhá pauza
na-	nedokončení slova
<italské>	pasáž pronesená se smíchem
(ne)	předpokládaný, ne dobře srozumitelný výraz
(2)	nesrozumitelný výraz (číslovkou je značen přibližný počet slov)
((smích))	komentář přepisovatele
?	vysoké stoupnutí hlasu
.	klesnutí hlasu
<EN>, <ES>, <FR>, <JA>, <RU>, <UK>	projev v angličtině, španělštině, francouzštině, japonštině, ruštině nebo ukrajinštině

Seznam transkripčních značek z korpusu Dialog upraven pro účely této práce (Kaderka, Svobodová, 2006)

Křestní jména mluvčích nebyla s ohledem na anonymizaci osobních dat zachována. V přepisu jsou jednotliví studenti uvedeni pod smyšlenými křestními jmény.

## 9 Analýza dat

### 9.1 Repertoár zjištěných komunikačních strategií

V této části práce budou na pozadí získaných jazykových dat představeny komunikační strategie, které studenti na nízké úrovni ovládání jazyka uplatňovali v průběhu interakce. Pozornost je věnována především strategiím, které doprovází vyjednávání významu, ale uvedeny budou i další komunikační strategie.<sup>61</sup>

#### 9.1.1 Strategie vyjednávání

V teoretické části práce bylo uvedeno několik strategií, které se uplatňují při vyjednávání významu. Podle Ellise (2008) vyjednávání významu doprovází zejména žádost o vyjasnění, prosba o potvrzení a přeformulování (viz oddíl 2.2.2). Seznam je doplněn o strategii opakování, která se při vyjednávání významu rovněž uplatnila.

Prezentovaná jazyková data pocházejí z jazykové lekce, při níž se žáci zaměřují nejen na obsah výpovědí, ale také na jeho formu. To se projevilo v interakci nad zadanými úkoly. Žáci v průběhu interakce vyjednávali jak význam, tak i formu sdělovaného. Toto vyjednávání se zaměřením na jazykovou formu lze označit za *vyjednávání formy* (v angl. negotiation of form) (Ellis, 2008).<sup>62</sup>

#### Žádost o vyjasnění

Žádostí o vyjasnění je zde míněna jakákoliv reakce, jejímž účelem je upozornit partnera na to, že jeho předchozí replika nebyla z nějakého důvodu pochopena. Recipient tímto způsobem partnera vybízí k tomu, aby problematický úsek zopakoval, upravil nebo vysvětlil. Studenti tuto žádost formulovali například pomocí otázek *ještě jednou* nebo *co znamená?*. Ke stejnému účelu sloužily také různé zvuky vyjadřující nepochopení, které byly vysloveny se stoupavou intonací, například *e?*.

V následující ukázce ukrajinský mluvčí Andrij vyjadřuje svou domněnku ohledně správné posloupnosti příběhu o reklamaci lampy. René si ale není jistý, zda jeho výpovědi správně rozuměl, a tak partnera požádá o vyjasnění pomocí otázky *který?*.

---

<sup>61</sup> S ohledem na rozsah této práce nebudou předmětem analýzy všechny komunikační strategie, které byly v získaných datech zaznamenány.

<sup>62</sup> V některých případech lze ovšem jen těžko určit, zda je vyjednáván význam či forma.

#### ÚRYVEK 1

- 1 Andrij e myslím že příští je ten který který? ee (.) je ten  
kde Maria a je muž jde do Ikey
- 2 René **který ?**
- 3 Andrij v který e Maria a je muž jí muž promiň jde do Ikey
- 4 René mhm jo e

Žádost o vyjasnění se také objevovala v kombinaci s prosbou o potvrzení. Mluvčí v takovém případě nejprve vybídl partnera k vysvětlení problematického úseku, ale záhy poté sám zkoušel odhadnout význam nepochopeného sdělení, jak ukazuje níže uvedený úryvek interakce mezi japonskými mluvčími. Jedná se o úplný začátek jejich dialogu, kdy Ichiro začíná váhavě popisovat jeden ze svých obrázků. Naoko se mu snaží pomáhat doplňujícími otázkami.

#### ÚRYVEK 2

- 1 Ichiro Michal a::
- 2 Naoko Eva
- 3 Ichiro Eva  
(3,7 s)
- 4 Naoko jsou doma?
- 5 Ichiro hm ano
- 6 Naoko a Eva chce lamp-a lampy?
- 7 Ichiro ne nemám
- 8 Naoko **e ? (.) chce chce koupit lampy (.) ne? =**
- 9 Ichiro =ne

Ichirova zamítavá odpověď Naoko zřejmě překvapí, a tak ho nejdříve vybídne k tomu, aby svou výpověď vysvětlil. Záhy mu ale pokládá znovu svou původní otázku, kterou zpřesňuje, a vybízí ho tak ještě jednou k odpovědi.

#### Prosba o potvrzení

Student, který během interakce interpretuje partnerovu výpověď, může být o správnosti své interpretace zcela přesvědčený. V takovém případě oba účastníci interakce dál pokračují v dialogu. Pokud ale student v momentální roli recipienta pochybuje o tom, že partnerovu výpověď interpretoval správně, má možnost správnost své interpretace ověřit (Varonis, Gass, 1985). Na pomyslné ose mezi tím, kdy zcela důvěřuje vlastní interpretaci výpovědi a tím, kdy si je recipient jistý svým nepochopením, se nachází situace, kdy má recipient větší či menší

jistotu, že výpověď správně pochopil (ibid.). Aby správnost vlastní interpretace ověřil, vyzve mluvčího k potvrzení či vyvrácení jeho předpokladu – formuluje tedy prosbu o potvrzení.

Prosba o potvrzení se realizuje vždy formou otázky. V získaných jazykových datech se jedná často o tázací opakování slova nebo jazykové struktury z partnerovy předchozí repliky či celé této repliky. Následující úryvek pochází z interakce japonských mluvčích, kteří pracují na prvním zadaném úkolu a mají se domluvit, kam společně půjdou o víkendu. Ichiro navrhuje degustaci bílých vín z Moravy. Naoko se ale nejprve potřebuje ujistit, zda jeho nabídku správně interpretovala, a proto svou interpretaci raději ověřuje.

#### ÚRYVEK 3

- 1 Ichiro      víno ee nechceš jít na e degustace? (.) bílá vína [z moravy]  
2 Naoko      **[degus- deg- degustace?]**  
3 Ichiro      degustace  
4 Naoko      ano chci a nechci protože mám ráda české české víno

Prosbou o potvrzení je zde míněna i taková reakce, která zahrnuje modifikovanou partnerovu výpověď vyslovenou se stoupavou intonací. Tato modifikace může či nemusí zahrnovat opravu partnerovy chybné výpovědi. V níže uvedeném úryvku diskutují Andrij a René o tom, který z obrázků představuje úplný začátek příběhu. Úryvku předchází intenzivní debata, ve které už jeden možný začátek příběhu zavrhl. Andrij se nakonec přikloní k Reného nápadu a popisuje svůj obrázek, na kterém se shodli. René považuje jeho výpověď za nejasnou a reaguje na ni otázkou, jejímž prostřednictvím zjišťuje, zda ji opravdu správně pochopil.

#### ÚRYVEK 4

- 1 Andrij      jó myslím že ee nejdřív obrázek je ten který ee v Maria a je muž ee v autobusem v Ikea to je to je=  
2 René      **=autobuse v Ikea?** ((velmi překvapeně))  
3 Andrij      no no no autobus Ikea ((rukou naznačuje nápis na autobuse))  
4 René      á ((nahlas a překvapeně))

Prosby o potvrzení mohou být realizovány také v kombinaci s jinou strategií. V následující ukázce prosbě o potvrzení předchází nahlédnutí do učebnice. Josephine právě popisuje obrázek, na kterém Michal vybírá lampu z katalogu Ikea.

#### ÚRYVEK 5

- 1 Josephine    dobře á ee neví jak- jak- jaká lampa e chce  
(3,6 s) ((Andrée hledá v učebnici))
- 2 Andrée        **jaké barvy? ((ukazuje v učebnici na tabulku s barvami))**
- 3 Josephine    ja- jaká lampa (.) má má kniha knihu ((gesty ukazuje knihu))
- 4 Andrée        ehe
- 5 Josephine    s moc lampy ((gestem ukazuje „hodně“))
- 6 Andrée        moc lampy
- 7 Josephine    ó nevím ee ((gestem stále ukazuje knihu a předvádí vybírání lampy a váhání nakupujícího))
- 8 Andrée        jo ano
- 9 Josephine    jak
- 10 Andrée       je
- 11 Josephine   ne jaké <EN which one> [kte- který]
- 12 Andrée       [je] magazinum?
- 13 Josephine   magazin jo je magazin Ikeum ano
- 14 Andrée       ((smích))
- 15 Josephine   ((smích)) dobře á

Na první repliku reaguje Andrée nejprve hledáním vhodného výrazu či struktury v učebnici. Poté se s prosbou o potvrzení (*jaké barvy?*) obrací k Josephine, aby její interpretaci původního sdělení vyvrátila či potvrdila. Josephine nejprve opakuje svou původní výpověď (*ja- jaká lampa*) a pak začíná význam problematického úseku objasňovat. Využívá gest, kterými proces vybírání lampy ilustruje, a zároveň obrázek podrobněji popisuje (*má kniha knihu; s moc lampy*). Jako úspěšný postup se nakonec jeví Josephinin krok předvést váhavého zájemce o lampu společně s replikou *ó nevím*. Druhá část tohoto úseku interakce bude podrobněji popsána v oddíle 9.1.2.

#### Opakování

Další zjištěnou strategií, která zahajovala vyjednávání mezi žáky, bylo opakování po partnerovi. Opakování v takovém případě upozorňuje partnera, že jeho výpověď je z nějakého



důvodu problematická. V souladu s Ellisem a Barkhuizenem (2005) je zde strategie opakování chápána jako reakce, která přesně opakuje partnerovu repliku nebo její část. Může, ale nemusí být zdůrazněna problematická část partnerovy repliky.<sup>63</sup> V tomto úryvku Ichiro Naoko navrhuje, aby šli společně o víkendu na gastrofestival. Naoko pomalu opakuje problematický výraz a Ichiro doplňuje další klíčovou informaci, která má Naoko pomoci správně interpretovat jeho původní výpověď.<sup>64</sup>

#### ÚRYVEK 6

- 1 Naoko á ano chci protože mám ráda pivo české pivo e chceš  
nechceš jít na ga- gastrofestival?
- 2 Ichiro **ga-stro-festival** ((*pomalu*))
- 3 Naoko v sobotu (...) chceš ?  
(2,4 s)
- 4 Ichiro e ano

### Přeformulování

Vyjednávání může podnítit také přeformulování partnerovy výpovědi. Jedná se o reakci na chybnou repliku mluvčího, která obsahuje její správné přeformulování a přitom se snaží zachovat její původní význam (Long, 1996). Případy, kdy reakce partnera obsahovala přeformulování partnerovy správné výpovědi, ale nabídla jinou vhodnou možnost vyjádření téhož, jsou zde také považovány za strategie přeformulování. V analyzovaném jazykovém materiálu se přeformulování často týkala jednoho slova, jak je patrné v níže uvedeném úryvku. Žanna postřehla partnerovu záměnu adjektiv *červený* a *krásný* a pohotově Alexeje opravuje.

#### ÚRYVEK 7

- 1 Alexej ee ano a: ee pak e koupili e krásnou lampu a rex- relaxuje  
ee na gauči
- 2 Žanna <**červenou**>
- 3 Alexej červenou krásnou červenou

Přeformulování partnerovy repliky v některých případech zahrnuje rovněž prosba o potvrzení, kterou v takovém případě odlišuje od strategie přeformulování pouze stoupavá intonace (Ellis,

<sup>63</sup> Pokud je opakování vysloveno se stoupavou intonací, je považováno za prosbu o potvrzení.

<sup>64</sup> Je také možné, že výraz *gastrofestival* pro Naoko problematický není. Může ho opakovat i proto, že chce například trénovat výslovnost. Popřípadě může opakování výrazu sloužit k vyplnění ticha, kterému se chce Naoko vyhnout, když hledá gastrofestival v kulturním programu.

2008, s. 226). Tento případ dokládá následující úryvek interakce mezi německou a francouzskou mluvčí, ve kterém Josephine přeformuluje otázku, kterou jí Andrée položila.

#### ÚRYVEK 8

- 1 Josephine (proč) ano e co můžeme dělat hm český filmový á ale  
Andrée nemůžu sobota mám kurz kurz češtiny  
2 Andrée kolik?  
3 Josephine ee **kolik hodin?**  
4 Andrée kolik hodin

Výše uvedené úseky z interakce ukazují, jak se žáci vyrovnávají s tím, když neporozumí významu předávaného sdělení. V následujícím úryvku dialogu mezi japonskými mluvčími Naoko zaměřila svou pozornost na problém jazykového charakteru.

#### ÚRYVEK 9

- 1 Ichiro ee Mi- Michal  
2 Naoko Michal  
3 Ichiro Michal a Eva ne-chtou  
4 Naoko **čtou**  
5 Ichiro čtou knih- kniha knih-  
6 Naoko **knihu**  
7 Ichiro knihu a pak e červené červená lampa nefunguje  
8 Naoko ajajajajaj

Naoko dvakrát po sobě zareaguje na chybný tvar v partnerově výpovědi tak, že ho opraví. Nejde přitom o to, že by Naoko partnerovi neporozuměla. Tento případ tedy nelze označit za vyjednávání významu, jedná se spíše o vyjednávání formy. V získaných datech pravidelně strategii přeformulování doprovází právě zaměření na formu.

### 9.1.2 Další komunikační strategie

Žáci na nízké jazykové úrovni v průběhu interakce v páru také využívali další komunikační strategie. Z těchto strategií byla k analýze vybrána žádost o pomoc, oprava sebe sama (*autokorekce*) a vybavování. Prostřednictvím těchto strategií studenti řešili problémy, týkající se obsahu sdělení i jeho formy.

#### Žádost o pomoc

Jsou situace, v kterých žák potřebuje vyjádřit svou myšlenku, ale schází mu jazykové prostředky. Hledá správný výraz v L2, který by mohl použít, ale jeho vlastní zdroje mu

V níže uvedeném úryvku se René pozastavuje nad správným tvarem slova *obrázek* v nominativu a obrací se s žádostí o pomoc na partnera, který mu poskytne správný tvar slova doplněný o metajazykový komentář.

1	René	ee příští e obráz- obráz- (.) <b>[říkáme]</b>
2	Andrij	[obrázek]
3	René	<b>obrázek ? nebo</b>
4	Andrij	obrázek
5	René	obrázek
6	Andrij	myslím že obrázek je maskulinum
7	René	ok
8	Andrij	obrázek

1 Andrée první obrázek ee **v autobusem v?**  
2 Josephine v au- v ee nevím  
(1,6)  
3 Andrée **máme otázku** ((obrací se na lektorku))

60

Tato žádost o pomoc, jejímž účelem je zkontrolovat vlastní přesnost, se může objevit v kombinaci s další strategií – změnou jazykového kódu (například Tarone, 1983).<sup>65</sup> Po tom, co Josephine Andrée potvrdí, že výraz *první* je vhodný, Andrée raději žádost ještě jednou opakuje a přidává anglický ekvivalent, který Josephine potvrzuje anglickým *yes*.

#### ÚRYVEK 12

- 1 Andrée            první? první? ((*se zvednutým ukazováčkem*))
- 2 Josephine       první
- 3 Andrée           **pr- první? <EN first>**
- 4 Josephine       <EN yes>

Za nepřímé žádosti o pomoc lze považovat i nápadné hezitační zvuky, neúplné tvary slov nebo prostředky neverbální komunikace jako je nápadná pauza nebo oční kontakt. Takové vymezení strategie žádosti o pomoc je široké a v této práci nebudou tyto případy analyzovány.

Úsek interakce z následujícího úryvku ukazuje, jak dvojice ruských mluvčích dokáže spolupracovat a dále rozvíjet dialog. Alexej popisuje jeden ze svých obrázků, na kterém lampa přestala fungovat, a proto je v pokoji tma. Alexej chce tento stav vyjádřit, ale vysloví pouze neúplný tvar slova (*není svě- není s-*).<sup>66</sup> Na jeho nejistotu zareaguje Zhanna a napovídá Alexejovi úplný tvar slova a posléze i celou větu, kterou Alexej ihned začlení do své další výpovědi.

#### ÚRYVEK 13

- 1 Alexej        a: na třetím obrázce vidím e e Evu a Michaela ee jsou doma  
                 ee jsou na gauči a ale ee ee ee lampa nefunguje e **není**  
                 **svě- není s-**
- 2 Žanna        světlo ((*potichu*))
- 3 Alexej        ((*nakloní se blíž k Žanně*))
- 4 Žanna        ne- není světlo
- 5 Alexej        není světlo e protože myslím že ee e pro ee myslím že  
                 lampa nefunguje ee lampa je vprava ve- nevím jaký je lampa

### Autokorekce

Další zjištěnou strategií byla autokorekce. Žáci byli schopni svůj mluvený projev průběžně monitorovat a případně opravit nebo doplnit problematický úsek, aniž by partner signalizoval

<sup>65</sup> O této strategii bude podrobněji pojednávat podkapitola 9.4.

<sup>66</sup> O jiné interpretaci tohoto úryvku je pojednáno v podkapitole 9.4.

neporozumění. Autokorekce se často týkaly užití správné gramatické formy jako v následujícím úryvku.

ÚRYVEK 14

- 1 Žanna: mhm a: na poslední obrázce vidím e že e mnoho lidí e  
reklamuje e její lampu tu zelenou lampu **který kterou** e  
Michal a Eva měli a: myslím že ta lampka je špatná a  
nefunguje a protože lidi musí to reklamovat

V následujícím úryvku, který pochází z interakce při úkolu *Plánujte společnou aktivitu*, se japonská mluvčí Naoko opravuje dvakrát po sobě.

ÚRYVEK 15

- 1 Ichiro ne- nechceš jít na e pivní minifestival?  
2 Naoko á ano chci protože **mám ráda pivo české pivo** e **chceš**  
**nechceš** jít na ga- gastrofestival?

V prvním případě považuje za nutné zpřesnit svou preferenci, ve druhém případě volí zdvořilejší formu vyjádření návrhu v češtině, tak jak je prezentován v učebnici *Čeština Expres 1*, se kterou žáci pracovali.

Příklad autokorekce lze vidět také v úryvku 5, který byl uveden na straně 55. Josephine zde na základě podnětu od Andrée vysvětluje proces vybírání lampy z katalogu Ikea. Za tímto účelem využívá kombinaci jazykových a neverbálních prostředků a závěrem své vysvětlování doplňuje anglickým *which one*. Následně přidává i český ekvivalent *který*. Josephine úspěšně svou původní výpověď (*jaká lampka*) zpřesnila. Níže je uvedena pouze závěrečná část popisovaného úseku.

ÚRYVEK 16

- 1 Josephine **ne jaké <EN which one> [kte- který]**  
2 Andrée [je] magazinum?  
3 Josephine magazin jo je magazin Ikeum ano  
4 Andrée ((smích))  
5 Josephine ((smích)) dobře á

## Vybavování<sup>67</sup>

Žáci se v průběhu interakce také věnovali jazykové správnosti<sup>68</sup>. Ve snaze vybavit si správnou formu žáci opakovaně vyslovovali řadu nesprávných nebo neúplných tvarů či struktur před tím, než našli formu, o níž se domnívali, že je vhodná. Autorkou níže uvedené repliky je Naoko, která popisuje záměr Evy a Michala koupit zelenou lampu.

### ÚRYVEK 17

1 Naoko e **koupí kou- ku- e budou bude bu- budou budou budou koupit**  
lampa (.) zelené lampa zelené zelená lampa

Do procesu vybavování se v některých případech zapojil i partner, který tak například reagoval na přímou nebo nepřímou žádost o pomoc.

### ÚRYVEK 18

1 Josephine jé jé ano ano ano ee a potom **pojel- jeli jeli oni**  
<EN they go> oni  
2 Andrée hm <EN they go>  
3 Josephine <EN they go> oni jí jeli jeli ne  
4 Andrée <EN they go>  
5 Josephine po[je- jedou] jedli ee  
6 Andrée [je- jedou] jedou je-  
7 Andrée ee jeli jedu jedou  
8 Josephine [jedou]  
9 Andrée [jedou]  
10 Josephine jedou ne?  
11 Andrée jedou  
12 Andrée myslím [že]  
13 Josephine [z Ikea]<sup>69</sup>

Vybavování může, ale nemusí být završeno úspěšným nalezením vhodné formy daného slova. Následující úryvek pochází z interakce japonských mluvčích, kteří při rekonstrukci příběhu hledali správný tvar sloves *spát* ve 3. osobě plurálu v minulém čase. V tomto případě byla

<sup>67</sup> Tuto strategii uvádí Lachout (2016).

<sup>68</sup> Jazykovou správností se rozumí „náležité, nechybné užití jazykového prostředku“ (Šebesta et al., 2017, s. 59).

<sup>69</sup> Pro účely této práce je rozlišováno mezi přeformulováním partnerovy repliky a vybavováním. Vybavování zahrnuje více než tři repliky věnované výhradně hledání optimálního tvaru. Často zahrnuje celou řadu „tipů“ na vhodný tvar. V získaných datech byly identifikovány také případy, ze kterých bylo patrné, že studenti s potěšením testovali flektivní charakter češtiny pomocí množství různých tvarů.

správná forma vyslovena na začátku procesu vybavování, ale mluvčí nebyla o její správnosti přesvědčena.

ÚRYVEK 19

- 1 Naoko     **ne spal- spali** <JAP なんだっけ nemůžu si vzpomenout> **spali**  
                  **spa- spa- spala spali**
- 2 Ichiro     **jsou spali jsou**
- 3 Naoko     **spali jsou (.) jsou** <JAP いいんだよね je to tak, že jo?>  
                  **spali**
- 4 Ichiro     <JAP (3)>  
                  (1,7 s)
- 5 Naoko     **spara jsem spar**

## 9.2 Průběh vyjednávání významu

V oddíle (9.1.1) byly představeny jednotlivé strategie vyjednávání tak, jak se projevují v získaných datech. Pozornost byla věnována replikám, které upozorňují partnera na to, že se v komunikaci objevil problém týkající se obsahu sdělení nebo jeho formy. Tato část se bude zabývat celým průběhem vyjednávání významu, tedy včetně toho, co následuje po signalizaci problému. Struktura vyjednávání významu bude zachycena pomocí modelu Varonisové a Gassové (1985), který umožňuje prostřednictvím konkrétních kategorií popsat jednotlivé kroky.

V následující tabulce je v levém sloupci úryvek z interakce mezi francouzským a ukrajinským mluvčím. Andrij zahajuje popis obrázku, na kterém jsou Eva a Michal doma v ztemnělém pokoji, protože lampa přestala fungovat.

Úryvek 20	Kategorie	Komentář
Andrij: jo jo ee taky mám obrázek kde je moc temno temno	Spouštěč	VV podnítí výraz <i>temno</i> , který použil ukrajinský mluvčí.
René: moc co?	Indikátor	Indikátor ve formě žádosti o vyjasnění.
Andrij: moc ee jak se to řekne (.) nemá sv- světlo?	Odpověď	Nepřímá žádost o pomoc. Nahrazení výrazu opisem společně s žádostí o kontrolu vlastního řešení.
René: ehe ehe	Reakce na odpověď	Potvrzení porozumění.

Andrij chce partnerovi sdělit, že v pokoji je velká tma, ale místo českého výrazu použije ukrajinský výraz (*je moc temno*). Francouzský mluvčí tomuto výrazu nerozumí a vyzve partnera prostřednictvím konkrétní otázky, aby ho objasnil (*moc co?*). Andrij na to reaguje mírným zaváháním a nepřímou žádostí o vyjasnění (*jak se to řekne*), ale záhy sám bez další pomoci partnera úspěšně nahrazuje výraz *tma* opozitním vyjádřením *nemá světlo*, o jehož správnosti ale pochybuje, a proto ho formuluje jako otázku vybízející partnera k reakci. René následně potvrzuje, že výpovědi rozumí.

Tento průběh vyjednávání lze zachytit pomocí zmíněného modelu Varonisové a Gassové (1985), který zahrnuje čtyři kategorie – *spouštěč* vyjednávání významu, *indikátor* komunikačního problému, *odpověď* a *reakci na odpověď*. Zdrojem nedorozumění, tedy spouštěčem, v tomto případě je negativní transfer z mate

řského jazyka – *temno*. Partner upozorňuje na problém otázkou *moc co?*, která je tedy indikátorem nedorozumění. Odpovědí je nejprve zaváhání (*moc ee*), nepřímá žádost o pomoc (*jak se to řekne*) a následná upravená promluva mluvčího (*nemá světlo*). Celý proces uzavírá René reakcí na odpověď prostřednictvím potvrzení porozumění.

Průběh vyjednávání významu může mít i složitější strukturu, ve které se jednotlivé kategorie opakují (Varonis, Gass, 1985). Odpověď se může stát zároveň dalším zdrojem nedorozumění, tedy spouštěčem a iniciovat další výměnu. Původní spouštěč může spustit teoreticky neomezenou řadu výměn, ve kterých se skrze indikátor a odpověď vyjednává význam nepochopených výpovědí (ibid.). Autorky uvádí, že jedna taková výměna zahrnuje alespoň spouštěč, indikátor a odpověď, reakce na odpověď se tedy vyskytnout nemusí.

Složitější průběh vyjednávání významu bude ilustrován na následujícím úryvku z interakce mezi francouzským a ukrajinským mluvčím. Ukrajinský mluvčí chce partnerovi popsat svůj obrázek, kde Michal a Eva nastupují do autobusu, který zajišťuje kyvadlovou dopravu do Ikey. Na obrázku je na autobusu napsáno „Ikea“. Andrij se při popisu tohoto jevu dostává do nesnáží.



Andrij: jo: a mám obrázek kde Michal a Eva ee jsou e v autobus		
René: [ehe]		
Andrij: [který] má e který má který ee (( <i>mlasknutí</i> )) na- který má na- nadpis (ne) nadpis který má (( <i>luskání prsty</i> )) jak se to řekne ee eee jo jó jo (..)	<b>spouštěč A</b>	Spouštěčem je zde výraz <i>nadpis</i> nebo to, co mluvčí neřekl.
René: ještě jednou (( <i>smích</i> ))	<b>indikátor A</b>	Indikátor ve formě žádosti o vyjasnění.
Andrij: na autobuse je	<b>odpověď A</b>	Snaha o přeformulování původního sdělení.
René: jo?		Potvrzení porozumění poskytnuté neúplné odpovědi. Slouží jako povzbuzení partnera k dokončení jeho výpovědi.
Andrij: ee	<b>odpověď A</b> + <b>spouštěč B</b>	Hezitační zvuk signalizující nejistotu či přemýšlení mluvčího.
René: policie	<b>indikátor B</b>	Partnerův „tip“ na hledaný výraz.
Andrij: no no no Ikea ne no no	<b>odpověď B</b> + <b>spouštěč C</b>	Zamítnutí partnerova návrhu a doplnění předchozí odpovědi.
René: eee	<b>indikátor C</b>	Hezitace signalizuje přetrvávající nepochopení.
Andrij: na autobuse ee „hm“ (( <i>výrazně jako zástupné slovo za hledaný výraz</i> )) Ikea	<b>odpověď C</b>	Další pokus o vysvětlení – vynechání mezery místo slova, které mluvčí nezná.
René: ok ee jak se to řekne	<b>reakce na odpověď C</b>	Potvrzení porozumění – nalezení shody. Nepřímá žádost o pomoc.
Andrij: jo jo jo <jak se to řekne?>		Žádost o pomoc adresovaná partnerovi.
René: ee jak se to řekne v ukrajin- ukrajinsky		Žádost o pomoc adresovaná partnerovi.
Andrij: e <UK nadpis>		Poskytnutí informace
René: <UK nadpis >		Opakování informace

Andrij: ee		Hezitace.
René: <rozumím>		Potvrzení porozumění.
Andrij: <to je moc fajn>		Závěr.

Andrij při pokusu o nalezení chybějícího výrazu nejprve získává čas opakováním začátku své promluvy. Jeho nesnáze dále signalizuje mlasknutí, luskání prsty a pokus o užití ekvivalentu z mateřského jazyka (*nadpis*), který vzápětí zavrhuje. Nakonec formuluje nepřímou žádost o pomoc, na kterou ale partner nereaguje. Spouštěčem je tedy v tomto případě spíše něco, co Andrij neřekl, popřípadě výraz *nadpis*. Do Andrijova dalšího přemýšlení nad vhodným výrazem vstoupí René a požádá ho, aby ve vysvětlování pokračoval (*ještě jednou*), a dává tak poprvé najevo, že nerozumí. Andrij zkouší své původní sdělení upravit, ale stále neúspěšně hledá výraz. Jeho nejistota vyjádřená hezitačním *ee* tedy představuje nedostatečnou odpověď na žádost o vyjasnění a stává se dalším spouštěčem vyjednávání významu. René tentokrát zkouší hledaný výraz uhádnout (*policie*). Dal tak partnerovi najevo, že stále nerozumí, co chtěl říct. Jedná se o další indikátor. Andrij nicméně tento návrh zamítá a navazuje na svou předchozí odpověď, kterou doplňuje (*Ikea*). Jeho odpověď ale zůstává nepochopena a stává se dalším spouštěčem, na který René reaguje hezitačním zvukem signalizujícím přetrvávající nepochopení. Andrij nakonec přichází s úspěšnou odpovědí. Používá výraz „hm“ jako zástupné slovo pro nápis (*na autobuse „hm“ Ikea*).<sup>70</sup> Partner své porozumění stvrzuje reakcí na tuto odpověď slovem *ok*.

Oba nyní vědí, co chtěl Andrij původně říct. Vyjednávání významu tedy bylo završeno úspěchem. Jejich spolupráce ale ještě pokračuje, protože společně hledají daný výraz v češtině. René by rád využil podobnosti slovanských jazyků a své znalosti ruštiny a žádá Andrije o výraz v ukrajinštině. Andrij zopakuje výraz ukrajinský ekvivalent, který už použil na začátku vyjednávání významu. René nakonec potvrzuje porozumění.

### 9.3 Výskyt vyjednávání v jednotlivých úkolech

V předchozí části byly podrobněji analyzovány dva úryvky z interakce studentů, které jsou příkladem vyjednávání významu. Tato podkapitola bude hledat odpověď na to, jak velkou část z interakce studenti věnovali vyjednávání. Pro tento účel byl spočítán podíl replik

<sup>70</sup> K této části úkolu bohužel chybí videonahrávka, ale lze si představit, že uvedenou strategii doprovází gesty tak, jak to udělal v další fázi úkolu při popisu stejného jevu.

věnovaných vyjednávání z celkového počtu replik obou žáků při práci na daném úkolu (viz kapitola 8). Předmětem zájmu bude rovněž srovnání míry vyjednávání během prvního a druhého zadaného úkolu. Budou porovnány jak zmíněné podíly replik z celé interakce, tak samotné počty replik.

Tabulky 10, 11, 12, 13 poskytují přehled realizovaných kroků při vyjednávání významu či formy. Uvádějí tři kategorie – spouštěč, indikátor a odpověď. Indikátor nepochopení může mít podobu žádosti o vyjasnění, prosby o potvrzení, přeformulování nebo opakování. Odpovědi na indikátor pak může být přitakání či nesouhlas (ano/ne), projevení neznalosti (nevím), opakování spouštěče, opakování indikátoru, vlastní úprava spouštěče nebo poskytnutí nové informace.<sup>71</sup> Vedle jednotlivých typů indikátoru a odpovědi uvádějí tabulky vždy počet výskytů pro konkrétního studenta a úkol. Repliky, které jsou celé realizované v mateřském jazyce žáků nebo v jiném jazyce, než je čeština, jsou uvedené v závorce.

### **Vyjednávání u dvojice A**

Dvojice ruských mluvčích vyjednávala význam či formu ve větší míře během prvního úkolu. Vyjednávání zde tvořilo přibližně 20 % z celé interakce. V druhém úkolu vyjednávání patřilo přibližně 14 % replik z celkového počtu. Také počet replik věnovaných vyjednávání byl mírně vyšší v prvním úkolu. Právě zde se objevila i jediná žádost o vyjasnění, kterou studenti během práce ve dvojici formulovali. Častější strategií signalizující komunikační problém byla prosba o potvrzení, realizovaná rovněž vícekrát v první úloze. Ve druhém úkolu se několikrát vyskytla také strategie přeformulování, která se ve všech případech týkala stejného problému v projevu jednoho z mluvčích.

Dvojice ruských mluvčích řešila komunikační problémy i jiným způsobem, než vyjednáváním významu či formy v češtině. Mluvčí využívali například neverbální strategie nebo svůj mateřský jazyk. V obou úkolech také vícekrát zvolili postupy, které jim umožnily problematický úsek vyřešit nejsnazší cestou – ukázáním vlastního materiálu partnerovi. V ruštině byly formulovány tři celé žádosti o pomoc.<sup>72</sup>

---

<sup>71</sup> Stanovení jednotlivých typů odpovědi bylo provedeno na základě typů odpovědi uváděných Picovou a kol. (1989, s. 87-90). Jejich soupis byl upraven tak, aby odrážel typy odpovědi v získaných datech.

<sup>72</sup> Repliky realizované v ruštině (případně jednotlivé výrazy v ruštině) mluvčí vždy šeptali. Užití L1 tedy zřejmě nepovažovali za vhodné.

Tabulka 10 Vyjednávání významu či formy ve dvojici A

	<b>Úkol 1 – Plánujte</b> 64 replik (0) 4 min 45s		<b>Úkol 2 – Reklamace</b> 79 replik (4) 10 min	
	<b>Žanna</b>	<b>Alexej</b>	<b>Žanna</b>	<b>Alexej</b>
<b>Spouštěč</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Indikátor</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
Žádost o vyjasnění	0	1	0	0
Prosba o potvrzení	0	3	0	1
Přeformulování	0	0	3	0
Opakování	0	0	0	0
Ostatní	0	0	0	0
<b>Odpověď</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Ano/ne	1	0	0	0
Nevím/nerozumím	0	0	0	1
Opakování spouštěče	1	0	0	0
Opakování indikátoru	0	0	0	1
Vlastní úprava spouštěče	1	0	1	1
Poskytnutí nové informace	1	0	0	0
L1	0	0	0	0
<b>Počet výměn (VV)</b>	<b>4</b>		<b>4</b>	
<b>Počet replik (VV)</b>	<b>13 (20,3 %)</b>		<b>11 (13,9 %)</b>	

### Vyjednávání u dvojice B

Rovněž tato dvojice vyjednávala význam či formu ve větší míře během prvního úkolu, kde vyjednávání tvořilo přibližně 28 % z celé interakce oproti zhruba 15 % v úloze druhé. V druhém úkolu ale vyjednávali význam či formu vícekrát než v prvním.<sup>73</sup> V signalizaci komunikačních problémů byla v obou úkolech výrazně aktivnější Naoko. Žádost o vyjasnění ani u této dvojice nebyla častou volbou, jak upozornit na komunikační problém. K tomuto účelu sloužila spíše prosba o potvrzení.

<sup>73</sup> Jedním z důvodů je doba strávená nad úkoly, která byla u druhého úkolu třikrát delší.

Dvojice japonských mluvčích se věnovala také jazykové správnosti. Zaměření na formu se projevilo jak v přeformulování v procesu vyjednávání, tak v jiných úsecích interakce, ve kterých si studenti všímali jazykové formy a zkoušeli si společně rozpomenout na vhodný tvar.

Pro tuto dvojici stejnojjazyčných mluvčích bylo charakteristické, že v průběhu druhého úkolu komunikační problémy částečně řešili změnou jazykového kódu. Vyjednávání významu bylo několikrát zahájeno v češtině, ale jeden z partnerů svou odpověď formuloval v mateřském jazyce. Na ni pak navázaly další repliky realizované v japonštině (více v podkapitole 9.4).

Tabulka 11 Vyjednávání významu či formy ve dvojici B

	<b>Úkol 1 – Plánujte</b> 60 replik (2) 5 min 30 s		<b>Úkol 2 – Reklamace</b> 188 replik (25) 15 min	
	<b>Naoko</b>	<b>Ichiro</b>	<b>Naoko</b>	<b>Ichiro</b>
<b>Spouštěč</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>9</b>
<b>Indikátor</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>0</b>
Žádost o vyjasnění	1	0	3	0
Prosba o potvrzení	2	0	3	0
Přeformulování	1	0	2	0
Opakování	0	1	1	0
Ostatní	0	0	0	0
<b>Odpověď</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
Ano/ne	0	0	0	1
Nevím	0	0	0	1
Opakování spouštěče	0	2	0	0
Opakování indikátoru	0	0	0	2
Vlastní úprava spouštěče	0	1	0	0
Poskytnutí nové informace	1	0	0	5
L1	0	1	0	1
<b>Počet výměn (VV)</b>	<b>4</b>		<b>9</b>	
<b>Počet replik (VV)</b>	<b>17 (28,3 %)</b>		<b>29 (15,4 %)</b>	

## **Vyjednávání u dvojice C**

Dvojice německé a francouzské mluvčí se věnovala vyjednávání významu či formy ve větší míře během druhého úkolu. V první úloze se jedná přibližně o 11 % replik, zatímco ve druhé o 17 %. Dvojice využívala k signalizaci problémů zejména prosby o potvrzení. Žádosti o vyjasnění byly využívány v menší míře, přesto jich tato dvojice využívala více než ostatní dvojice. Přeformulování se uplatnilo při vyjednávání pouze jednou. Během interakce této dvojice došlo i k vyjednávání, které bylo zahájeno poskytnutím metajazykového komentáře.

Dvojice na upozornění týkající se možného komunikačního problému reagovala nejčastěji opakováním zdroje problému. V tomto případě opakování vedlo buď k potvrzení a konverzace dále pokračovala od chvíle, kde bylo vyjednávání zahájeno, nebo opakování vedlo k dalším krokům vyjednávání významu či formy.

Tabulka 12 Vyjednávání významu či formy ve dvojici C

	<b>Úkol 1 – Plánujte</b> 124 replik (3 AJ) 7 min		<b>Úkol 2 – Reklamace</b> 291 replik (5 AJ) 16 min	
	<b>Josephine</b>	<b>Andrée</b>	<b>Josephine</b>	<b>Andrée</b>
<b>Spouštěč</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
<b>Indikátor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>4</b>
Žádost o vyjasnění	0	1	1	1
Prosba o potvrzení	1	1	7	3
Přeformulování	0	0	1	0
Opakování	0	0	0	0
Ostatní	0	0	1*	0
<b>Odpověď</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
Ano/ne	0	0	0	3
Nevím	0	0	0	1
Opakování spouštěče	2	0	3	3
Opakování indikátoru	0	0	1	2
Vlastní úprava spouštěče	2	1	0	0
Poskytnutí nové informace	0	0	0	1
L1	0	0	0	0
<b>Počet výměn (VV)</b>	<b>3</b>		<b>14</b>	
<b>Počet replik (VV)</b>	<b>13 (10,5 %)</b>		<b>50 (17,2 %)</b>	

- Metajazykový komentář. Obsahuje explicitní informaci týkající se jazykové správnosti výpovědi.

## Vyjednávání u dvojice D

V této dvojici je rozdíl mezi mírou vyjednávání při různých úkolech největší. Během prvního úkolu vyjednávání představovalo pouze 7 % z celé interakce, zatímco v druhém úkolu mu bylo věnováno téměř 20 % replik. První úkol nepodnítl studenty k dlouhé interakci, a to se odrazilo i v minimálním počtu replik věnovaným vyjednávání. Došlo pouze k jedné výměně obsahující spouštěč, indikátor a odpověď. Dvojice ve druhém úkolu využívala k signalizaci nepochopení nejčastěji žádosti o vyjasnění a prosby o potvrzení. V menší míře pak rovněž přeformulování.

Pro tuto dvojici bylo charakteristické, že na základě podnětu od partnera formou žádosti o vyjasnění či prosby o potvrzení, mluvčí ve většině případů modifikoval svou původní výpověď tak, že její výsledná forma více odpovídala češtině. Mluvčí se tak díky partnerovi vyjadřoval přesněji.

Tabulka 13 Vyjednávání významu či formy ve dvojici D

	<b>Úkol 1 – Plánujte</b> 45 replik (0 AJ) 3 min 30 s		<b>Úkol 2 – Reklamace</b> 205 replik (8 AJ) 11 min 45 s	
	<b>René</b>	<b>Andrij</b>	<b>René</b>	<b>Andrij</b>
<b>Spouštěč</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>9</b>
<b>Indikátor</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>2</b>
Žádost o vyjasnění	0	0	4	0
Prosba o potvrzení	0	0	3	2
Přeformulování	1	0	2	0
Opakování	0	0	0	0
Ostatní	0	0	1*	0
<b>Odpověď</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>12</b>
Ano/ne	0	0	0	0
Nevím	0	0	0	1
Opakování spouštěče	0	0	0	1
Opakování indikátoru	0	1	2	4
Vlastní úprava spouštěče	0	0	0	6
Poskytnutí nové informace	0	0	0	0
L1	0	0	0	0
<b>Počet výměn (VV)</b>	<b>1</b>		<b>12</b>	
<b>Počet replik (VV)</b>	<b>3 (6,7 %)</b>		<b>40 (19,5 %)</b>	

- Hádání vhodného výrazu či struktury.

## 9.4 Srovnání dvojic se stejným a odlišným mateřským jazykem

Výzkumu se zúčastnily dvě dvojice se stejným mateřským jazykem a dvě dvojice s odlišným mateřským jazykem. Všichni studenti ovládali angličtinu a také ji používali v komunikaci



mezi sebou.<sup>74</sup> Z toho důvodu nelze u dvojic s odlišným mateřským jazykem předpokládat, že jejich jediným společným jazykovým kódem je čeština. Studenti s odlišným mateřským jazykem během interakce používali jak angličtinu, tak jiné cizí jazyky, které ovládali oba partneři z dvojice.

Dvojice ruský mluvčích studentů využívala svůj mateřský jazyk pouze ve 3 % replik.<sup>75</sup> Studenti například hledali chybějící lexikální jednotku v češtině a s žádostí o pomoc se na partnera obrátili v ruštině. L1 dále využívali tehdy, když se vyjadřovali k postupu provádění úkolu, který si potřebovali ujasnit: *Nevíš? Měli jsme si to rozdělit nebo dohromady*,<sup>76</sup> ale i k dořešení problematických úseků: *Nejdřív byla červená, jsem tu napsal, a potom (3) ne?*<sup>77</sup> Všechny tyto repliky byly vysloveny šeptem. Na základě toho lze usuzovat, že střídání kódů studentům připadalo nepatřičné, a proto se k němu příliš neuchylovali.<sup>78</sup>

V interakci japonských mluvčích bylo zaznamenáno časté střídání japonštiny a češtiny. Studenti realizovali přibližně 11 % replik v japonštině. Frekventované bylo i střídání těchto jazyků v rámci jedné promluvy. Studenti například pravidelně komentovali postup provádění úkolu: *no, musíme udělat příběh z těch 4 obrázků*<sup>79</sup> nebo *co bychom si měli ještě povídat*.<sup>80</sup> Japonská mluvčí reagovala v některých případech na pasivitu svého partnera tak, že ho vybízela japonsky k reakci: *zeptej se mě. na cokoli*<sup>81</sup> nebo *ted' řekni něco ty*<sup>82</sup> a usměrňovala tak průběh úkolu. Další repliky realizované v mateřském jazyce mluvčích komentovaly jejich aktuální pocity ohledně momentálního porozumění: *já tomu nerozumím, ty jo?*<sup>83</sup> případně *aha, už rozumím*.<sup>84</sup> Časté bylo užívání japonštiny v případě, že dvojice narazila na komunikační problém. Vyjednávání významu bylo opakovaně zahájeno v češtině upozorněním na problém, odpověď partnera ale už v češtině formulována nebyla. Střídání

<sup>74</sup> Všichni studenti absolvovali roční studium na FSV UK v anglickém jazyce. Přesná úroveň ovládnutí angličtiny ale bohužel není známa.

<sup>75</sup> Procentuální vyjádření se týká pouze replik, které byly celé vyslovené v mateřském jazyce.

<sup>76</sup> Výchozí replika: Ты думаешь, это должно были поделиться или в месте?

<sup>77</sup> Výchozí replika: С начала была красна, я уже писал, и потом (3) нет?

<sup>78</sup> Přepínání kódů nebo střídání kódů jsou zde míněny situace, kdy mluvčí přepíná z jednoho jazyka do druhého. Šebesta a kol. (2017) k pojmu uvádí: „Tato změna jazyka se může odehrát v reakci na jinojazyčnou repliku partnera v dialogu, možná je však změna v průběhu promluvy jednoho mluvčího (např. i uprostřed věty), často v souvislosti s výskytem cizího slova nebo citátového výrazu z druhého jazyka.“ (s. 115)

<sup>79</sup> Výchozí replika: えー、ストーリーを話すんだ、四コマ漫画の。[é, storí o hanasu n da, jon koma manga no]

<sup>80</sup> Výchozí replika: うーん、何しゃべろうかな [un, nani šaberó ka na]

<sup>81</sup> Výchozí replika: 聞いてよ、なんか。[kiite jo, nanka]

<sup>82</sup> Výchozí replika: どうぞ [dózo]

<sup>83</sup> Výchozí replika: え、わかりそうっぽくない? [é, wakari sóppoku nai]

<sup>84</sup> Výchozí replika: あ、わかった[a, wakatta]

japonštiny a češtiny při řešení nedorozumění ilustruje následující úryvek, kde Naoko zjišťuje, jakou barvu má lampa, kterou kupují Michal a Eva.<sup>85</sup>

ÚRYVEK 22

- 1 Naoko jak (barvy) (..) ze- zelený není zelený?  
2 Ichiro <zelený>  
(1,2 s)  
3 Naoko <JAP みどり? zelená?>  
4 Ichiro <JAP みどり zelená>  
5 Naoko u? ((překvapeně vykřikne)) <JAP うそ to ne>  
6 Ichiro (2)  
(1,1 s)  
7 Naoko zelený zelená lampa  
8 Ichiro ku- kupo- (..) kupoval ste jsou j sou zelený zelená lamp-  
9 Naoko zelená lampa  
10 Naoko <JAP 何が違うの? v čem je rozdíl?> <JAP (2)>  
11 Ichiro červené lampa  
12 Naoko je [nefunguje]  
13 Ichiro [nefunguje]

Ichiro na začátku uvedeného úryvku odpovídá Naoko na otázku a potvrzuje, že nakupují zelenou lampu. Naoko si ale potřebuje danou informaci ještě ověřit. K tomuto účelu volí raději japonštinu. Další průběh dialogu ukazuje střídavé užívání japonštiny a češtiny. Na další otázku formulovanou Naoko v japonštině (*v čem je rozdíl?*) Ichiro ale reaguje v češtině a závěr vyjednávání nakonec úspěšně proběhne také v češtině. Je pravděpodobné, že si Ichiro a Naoko pro tuto chvíli porozuměli.

Dvojice německé a francouzské mluvčí realizovala méně než 2 % replik v angličtině. Mluvčí ale v průběhu interakce pravidelně využívali anglické ekvivalenty k tomu, aby se ujistily o správnosti vlastního řešení: *první? first?, which one? který?*, nebo aby předešly případnému nedorozumění: *nechceš nechceš dělat ee něco ? something*. Neznalost lexikální jednotky v češtině opakovaně řešily užitím anglického ekvivalentu: *a potom happy* nebo *ne- nem- nemá light domu*. V jednom případě se vyskytlo také užití španělštiny v kombinaci s angličtinou.<sup>86</sup>

<sup>85</sup> Pro pochopení uvedeného nedorozumění je nutné vědět, že v příběhu se na jednom obrázku vykytuje rovněž červená lampa, kterou Michal a Eva koupí poté, co zelenou lampu reklamují.

<sup>86</sup> Španělštinu ovládají obě mluvčí.

## ÚRYVEK 23

- |   |           |   |   |
|---|-----------|---|---|
| 1 | Andrée    | není <b>&lt;EN option&gt;</b> <sup>87</sup> | [není]  |
| 2 | Josephine |   | [není] <b>&lt;ES opcion&gt;</b> <sup>88</sup> |
| 3 | Andrée    | není ?                                      |   |
| 4 | Josephine | <b>&lt;ES opción&gt;</b>                    |   |
| 5 | Andrée    | <b>&lt;ES opción&gt;</b> okej               |   |
| 6 | Josephine | není <b>&lt;ES posibilidad&gt;</b>          |   |

Angličtina se objevovala také v souvislosti se zaměřením na jazykovou formu například během vybavování vhodného tvaru: *they go oni jí jeli jeli ne* nebo jako reakce na poskytnutí metajazykového komentáře v následujícím úryvku.

## ÚRYVEK 24

- 1 Andrée (...)zítbra Michal a Eva pojedou na Ikea v auto- v ee s  
autobusem
- 2 Josephine [autobusem]
- 3 Andrée [s-]
- 4 Josephine ne nepotřebujeme s
- 5 Andrée **<EN no s?>**<sup>89</sup>
- 6 Josephine ne ne

Užití angličtiny se objevovalo také v případech, kdy se mluvčí vyjadřovaly emotivně: *really?*<sup>90</sup> nebo *oh my god.*<sup>91</sup>

Dvojice francouzského a ukrajinského mluvčího užívala v celých replikách angličtinu minimálně, podíl tvořil pouze 3 %. Mluvčí angličtinu používali například při komentování postupu, například na začátku úkolu: *I'll start*<sup>92</sup> nebo naopak na konci *that's it*.<sup>93</sup> Angličtinu dvojice použila v jednom případě také při řešení nedorozumění. Tomuto postupu předcházela řada jiných strategií, jak problém překonat, a užití společného jazyka bylo zvoleno jako poslední prostředek. Angličtina se objevila také v souvislosti s hodnocením vlastní jazykové

<sup>87</sup> Překlad: možnost.

<sup>88</sup> Překlad: možnost.

<sup>89</sup> Překlad: není tam „s“?

<sup>90</sup> Překlad: fakt?

<sup>91</sup> Překlad: panebože

<sup>92</sup> Překlad: začnu

93 Překlad: hotovo

úrovně: *my czech is bad dude*.<sup>94</sup> Užití anglického výrazu namísto českého se vyskytlo výjimečně: *final*<sup>95</sup> *obrázek je ten (...)*.<sup>96</sup>

Všechny dvojice tedy v interakci využívaly i jiných jazyků, než je čeština. Z uvedených případů lze usuzovat, že jsou využívány k podobným účelům, ať už se jedná o mateřský jazyk nebo o společný jazyk, který ovládají oba partneři z dvojice. V podobě celých replik se jednalo například o komentáře k postupu provádění úkolu, k rozřešení déle trvajícího nepochopení nebo k hodnocení vlastního výkonu. Střídání dvou jazyků v rámci jedné promluvy se obvykle týkalo nahrazení chybějícího výrazu v češtině, případně doplnění cizojazyčného ekvivalentu k českému výrazu. Výrazný výskyt užívání mateřského jazyka byl zaznamenán u dvojice japonských mluvčích, u nichž podíl celých replik realizovaných v mateřském jazyce dosáhl 11 %. Dvojice ruských mluvčích používala svůj mateřský jazyk minimálně, ale rusky formulovala všechny realizované žádosti o pomoc.

Rozdíl mezi dvojicemi se stejným mateřským jazykem a dvojicemi s odlišným mateřským jazykem lze spatřovat v tom, jak užití L1 ovlivňuje průběh interakce. Pokud jeden z dvojice se stejným mateřským jazykem spontánně užije výraz ve své mateřštině, úspěch komunikace ohrožen není. Partner na to může či nemusí upozornit, ale není nutné o významu jednat. Ovšem v případě, že stejně učiní jeden ze dvojice s odlišným mateřským jazykem, a partner jeho L1 neovládá, objeví se problém, na který partner nejspíše zareaguje. Během interakce dvojice A ruský mluvčí omylem zaměnil český tvar slovesa za ruský (*já vižu*).<sup>97</sup> Jeho partnerka na to reagovala pousmáním, kterého si partner ani nevšiml. Zatímco během interakce dvojice D podobný případ spontánního užití mateřštiny zahájil dlouhý proces vyjednávání významu (úryvek 21). V případě dvojice ruských mluvčích jejich vzájemné porozumění během interakce v češtině také ulehčuje fakt, že se jedná o slovanské mluvčí. Podobnost výrazů mezi ruštinou a češtinou zřejmě umožnila rychlejší řešení v situaci, kdy mluvčí hledal chybějící výraz v češtině (úryvek 13).

## 9.5 Shrnutí analýzy

Z analýzy vyplývá, že studenti se s problémy v průběhu interakce vyrovnávali pomocí řady různých strategií, které jim pomáhaly řešit problémy s vlastním projevem i s projevem

<sup>94</sup> Překlad: kámo, ta moje čeština je špatná

<sup>95</sup> Překlad: poslední

<sup>96</sup> V tomto případě mluvčí hledání vhodného českého výrazu vzdal. Jeho rezignaci signalizovalo bezradné rozhození rukama.

<sup>97</sup> Vidím.

partnera. Problémům s projevem partnera studenti čelili vyjednáváním významu či formy. Proces vyjednávání byl ve většině případů zahájen prosbou o potvrzení. K tomuto účelu sloužila také žádost o vyjasnění nebo přeformulování partnerovy výpovědi. Problémy s vlastním projevem studenti překonávali například pomocí autokorekce, žádosti o pomoc nebo vybavování. Vybavování se rovněž vyskytovalo jako strategie zahrnující oba účastníky interakce.

Nejvyšší podíl vyjednávání z interakce byl zjištěn u dvojice B jako výsledek provádění úkolu *Plánujte společnou aktivitu na víkend*. Jejich interakce během tohoto úkolu byla z 28 % věnována vyjednávání určitého významu či formy. Ve většině případů ale poskytl studentům více příležitostí pro vyjednávání úkol s příběhem o reklamaci lampy. Počet replik zahrnujících vyjednávání byl u tří ze čtyř dvojic vyšší právě zde. Jedním z důvodů je skutečnost, že na tomto úkolu studenti pracovali v průměru o osm minut déle než na prvním úkolu, a formulovali tak více replik. Dalším důvodem je samotný charakter úkolu. I přesto, že úkol s plánováním společné aktivity svými rysy odpovídá znakům úkolu tak, jak je definoval Ellis (2003, s. 8–9), bylo zde méně prostoru pro interakci, než v případě druhého úkolu. Podstatné zde bylo vyjádřit návrh, souhlasit s ním nebo nesouhlasit, a k tomu zvolit vhodné jazykové prostředky. Časové možnosti a preference studentů byly předem dány písemnou formou. V případě informací o sobě měli žáci k dispozici celé věty a mohli je druhému sdělit pouhým přečtením ze své karty. Práce na úkolu byla navíc částečně samostatná, protože žáci museli nejprve na základě informací na své kartě vyhodnotit, kdy mají čas a na kterou aktivitu by podle určených preferencí mohli jít. Následkem těchto skutečností tedy úkol studentům nabídl méně příležitostí k vyjednávání než úkol s příběhem.

Procentuální vyjádření výskytu vyjednávání nelze v této práci považovat za údaj, který poskytne výzkumníkovi přehled o všech úsecích, ve kterých byl úspěch interakce ohrožen. Nezahrnuje například vyjednávání významu, které se odehrálo v jiném jazyce než v češtině. Právě tehdy, když měli studenti zřejmě největší obavy, že jejich komunikační záměr nebude naplněn, využili k vyjasnění určitého významu jiného jazyka než češtiny. To se projevilo zejména u dvojice japonských mluvčích (dvojice B). Mateřský jazyk jim opakovaně sloužil jako nástroj, jehož prostřednictvím byly realizovány všechny fáze vyjednávání významu. V interakci této dvojice se stejným mateřským jazykem bylo zaznamenáno nejčastější přepínání mezi češtinou a jiným jazykem, v tomto případě japonštinou. K přepínání docházelo pravidelně i uprostřed promluvy jednoho mluvčího. Vyskytovalo se mimo jiné při použití japonského ekvivalentu k českému výrazu. Tento postup svědčí o určité nejistotě mluvčího

ohledně správnosti daného výrazu, případně slouží jako preventivní prostředek, který má zabránit nedorozumění na straně partnera. Specifický byl způsob užívání mateřského jazyka u dvojice ruských mluvčích (dvojice A). V této dvojici využil jeden z mluvčích svůj mateřský jazyk k opakování formulování jedné ze základních strategií studentů na úrovni A1 – žádosti o pomoc.<sup>98</sup> Přepínání kódů zároveň proběhlo s úmyslem dát užití L1 co nejméně najevo. Repliky a výrazy, které mluvčí vyslovili v ruštině, vždy šeptali. Užití L1 tedy zřejmě nepovažovali za vhodné. Dvojice s odlišným mateřským jazykem během interakce také využívaly i jiné jazyky než češtinu. Dvojice C hojně využívala již zmiňované „pojistky“, anglické ekvivalenty výrazů užitých v češtině, které měly předcházet nedorozumění na straně partnera. Tyto ekvivalenty se ale častěji objevovaly za účelem kontroly vlastní přesnosti, odrážející nejistotu mluvčího ohledně vhodnosti daného výrazu. Podíl celých replik formulovaných pouze v anglickém či jiném jazyce, než je čeština, byl u této dvojice minimální. U druhé dvojice s odlišným mateřským jazykem (dvojice D) se přepínání kódů vyskytlo zejména v případech, kdy byly k řešení konkrétního problému vyčerpány jiné záchranné prostředky, a význam zůstal nevyjasněn. Rozdíl v počtu všech replik mezi dvojicí ruských a japonských mluvčích ukazuje, že příslušnost ke stejnojazyčné dvojici neznamenal konkrétní důsledek pro celkové množství použitých replik. Nicméně je důležité připomenout, že samotný počet replik nevyjadřuje skutečnost, jak ve dvojicích docházelo k vyjednávání. Také proto z tohoto malého výzkumného vzorku nelze vyvozovat zásadní závěry týkající se rozdílů interakce mezi dvojicemi se stejným mateřským jazykem a dvojicemi s odlišným mateřským jazykem.

V interakci všech dvojic se kromě dvojice A také vyskytlo množství pasáží, ve kterých se účastníci interakce věnovali výhradně hledání vhodného tvaru. Tato skutečnost odráží snahu mluvčích o přesnost, která souvisí s prostředím jazykové lekce. Zaměření na jazykovou správnost je pro ni charakteristické. Jako další důvod častého a dlouhého hledání vhodného tvaru lze označit nízkou úroveň ovládnutí jazyka u zkoumaných mluvčích, kteří ještě nemají znalosti zautomatizované.

Pozoruhodné jsou odlišnosti mezi jednotlivými mluvčími v rámci dvojic. Partneri nebyli v užívání jednotlivých strategií stejně aktivní. Ve dvojici B byla aktivnější japonská mluvčí, která v signalizaci komunikačních problémů se třinácti formulovanými indikátory výrazně převyšovala partnera, který tak učinil pouze jednou. Mluvčí také partnerovi pokládala

---

<sup>98</sup> Adjektivem „základní“ je zde míněna skutečnost, že fráze *jak se řekne...?* je zařazena většinou do úvodní kapitoly jazykové učebnice (viz například Holá, Bořilová, 2010).

doplňující otázky, které mu ulehčovaly popis obrázků, doplňovala jeho nedokončené výpovědi a celkově partnera povzbuzovala. Ve dvojici C byla v tomto směru aktivnější německá mluvčí. V průběhu interakce častěji signalizovala nedorozumění, své partnerce pokládala doplňující otázky a odhadovala, jaký má záměr. Často také komunikaci usměrňovala poté, co mluvčí odbočily od tématu nebo propadly nekontrolovatelnému veselí. Ve dvojici D signalizoval neporozumění vícekrát francouzský mluvčí, kterému se tak opakovaně podařilo docílit toho, že partner na základě jeho podnětu modifikoval svou původní promluvu tak, že její výsledná forma více odpovídala češtině. Interakce dvojice A se v tomto směru nejvíce vymykala. Mluvčí formulovali stejný počet indikátorů, celkově se ale jedná o nejnižší počet ze všech dvojic. U jednoho z mluvčích se jednalo o prosby o potvrzení, u druhého o přeformulování chybně užitého výrazu. Výrazně nižší počet replik u úkolu s příběhem o reklamaci lampy ve srovnání s jinými dvojicemi svědčí o tom, že se v interakci partneři střídali méně než ostatní dvojice. Repliky této dvojice jsou také delší než u ostatních dvojic,<sup>99</sup> a to především v první části úkolu, kterou mluvčí pojali spíše jako krátké monology popisující jednotlivé obrázky. Nižší počet indikátorů signalizujících neporozumění může mít řadu důvodů. Hlavním důvodem je zřejmě skutečnost, že tato dvojice slovanských mluvčích se během interakce opravdu nepotýkala s velkým nedostatkem vlastních jazykových prostředků, který by se projevil jako problém s vlastním projevem či projevem druhého. Mluvčí tedy neměli důvod nedorozumění signalizovat. Je tedy možné, že úkol pro ně nevytvořil dostatek příležitostí k vyjednávání. Dalším důvodem je „úhybný manévr“, který jeden z mluvčích opakovaně použil, když si uvědomil vlastní mezeru ve znalosti češtiny. Ve snaze urychlit řešení celé situace ukazoval partnerce svůj obrázek. Uvedený způsob řešení poukazuje nicméně také na to, že přítomnost nahrávací techniky (rekordéru i videokamery) pravděpodobně měl na interakci v této dvojici vliv. Vyjednávání významu nebo užití jiných strategií v češtině jsou časově náročná řešení. Užitím mateřského jazyka nebo zmíněným „úhybným manévrem“ se dvojice narušení hladkého průběhu dialogu chtěla vyhnout a vyřešit problémy jiným, rychlejším způsobem. Fosterová (1998) ve své studii nabízí možné vysvětlení nižší míry vyjednávání u žáků na jazykové lekci: „Přerušovat dialog pokaždé, když se objeví nějaká problematická výpověď, a snažit se vždy tento problém za každou cenu vyřešit, je ubíjející, protože to aktivitu velmi zdržuje. Pokud upozorňujete partnera pokaždé,

---

<sup>99</sup> Měřeno počtem slov.

když nepochopíte obsah jeho výpovědi, vypadáte v jeho očích nekompetentně a taky se tak cítíte.“ (s. 18).<sup>100</sup>

Vzhledem k velikosti výzkumného vzorku nelze výsledky tohoto výzkumu zobecňovat. Mají nutně omezenou výpovědní hodnotu, protože jsou platné pouze pro výzkumný vzorek, na kterém byla data získána. Tato práce by mohla být inspirací pro další výzkumy interakce žáků češtiny jako cizího jazyka na nízké jazykové úrovni, které dosud nebyla věnována pozornost. Opakování výzkumu za stejných podmínek a s podobným nástrojem sběru by umožnilo cenné srovnání závěrů z tohoto výzkumu s poznatky z dalších provedených výzkumů. Podrobnější zkoumání by si jistě zasloužily prostředky neverbální komunikace, které u žáků na nízké jazykové úrovni pravidelně doprovázejí verbální komunikační strategie, nebo také úspěšnost jednotlivých komunikačních strategií.

## 9.6 Didaktická doporučení

Cílem této podkapitoly je navrhnout několik didaktických doporučení k realizaci úkolů.

Postup práce při úkolu *Jak to bylo chronologicky?* může být pro zdatnější uživatele jazyka upraven tak, aby pro ně představoval větší výzvu. „Klasické“ provedení úkolu předpokládá, že žák drží v ruce všechny své obrázky. V upravené variantě úkolu může mít žák k dispozici pouze jeden ze svých obrázků. Zbylé karty má položené před sebou na stole rubem nahoru a obrázky nevidí. Pokud chce popsat jiný obrázek než ten, který právě drží v ruce, musí kartu nejprve odložit rubem nahoru na stůl, a teprve poté si může vzít jinou. Tato modifikace žáky podpoří v intenzivnější interakci a v užívání většího počtu komunikačních strategií.<sup>101</sup>

Tento úkol lze také rozšířit a spojit dovednost mluvení s dovednostmi psaní a poslechu. Nabízí se žákům do dvojice zadat sepsání příběhu. Učitel může zadat instrukci ke psaní ve chvíli, kdy žáci dospějí k rozhodnutí ohledně správného pořadí obrázků. Případně může žáky vyzvat k sepsání příběhu až poté, co žáci společně vyloží obrázky na stůl lícem nahoru. V ideálním případě pak žáci ověřují správnou posloupnost děje ve svých textech tak, že je ve skupinách po čtyřech čtou následujícím způsobem. Jedna dvojice čte text, zatímco druhá dvojice řadí obrázky v pořadí, které určila první dvojice. Poté si role vymění. Učitel má také v tomto případě možnost poskytnout zpětnou vazbu na psaný text. V početných třídách se zpětná

---

<sup>100</sup> Přeloženo z originálu: „To hold up the interaction every time there is a problem utterance, and painstakingly to attempt to repair it is a sure way of making the task frustratingly slow. Similarly, indicating to others each time you fail to grasp their meaning is a sure way of making yourself look and feel incompetent.“ (Foster, 1988, s. 18)

<sup>101</sup> Tuto variantu navrhuje například Choe (2000).



vazba učitele na texty žáků jeví jako vhodný způsob, díky kterému učitel může lépe zhodnotit výkony žáků i vhodnost daného úkolu.

Úkol *Plánujte společnou aktivitu na víkend* lze uzavřít přehledem vhodných možností, jak vyjádřit v češtině nabídku, jak ji přijmout nebo odmítnout. Učitel rozdělí tabuli na tři části a žáci mohou do jednotlivých sloupců zapisovat fráze, které používali v dialogu. Toto rozšíření úkolu je také vhodné pro početnější třídy, ve kterých učitel nemá vždy možnost monitorovat všechny žáky během práce nad úkolem.

## Závěr

Cílem této diplomové práce bylo popsat interakci studentů češtiny jako cizího jazyka na nízké jazykové úrovni. V centru pozornosti zkoumání byly situace, ve kterých studenti překonávali obtíže, k nimž docházelo v procesu komunikace.

Analýza vycházela z nahrávek komunikace studentů, kteří pracovali ve dvojicích na dvou úkolech na jazykové lekci. Výzkumu se zúčastnily čtyři dvojice studentů, z nichž dvě dvojice sdílely stejný mateřský jazyk a další dvě tuto možnost neměly. Ukázalo se, že se studenti během interakce vyrovnávali pomocí komunikačních strategií s řadou problémů, které se týkaly jejich vlastního projevu či projevu druhého. Jednotlivé dvojice v různé míře vyjednávaly význam i formu svých výpovědí. Byl zaznamenán jak výskyt vyjednávání se základní strukturou, který zahrnuje výpověď obsahující zdroj problému, signalizaci tohoto problému a odpověď, tak výskyt vyjednávání se složitější strukturou, ve kterém se jednotlivé fáze vyjednávání řetězí – odpověď se stává novým zdrojem nedorozumění, na který navazuje signalizace tohoto nedorozumění a odpověď atp. U tří ze čtyř dvojic docházelo k vyjednávání ve větší míře během úkolu, ve kterém měli studenti vyprávět příběh podle obrázků. Porovnání interakce dvojic se stejným mateřským jazykem a dvojic s odlišným mateřským jazykem neukázalo významné rozdíly. Jedním z důvodů byla skutečnost, že u dvojic s odlišným mateřským jazykem funkci mateřského jazyka převzala angličtina.

Tato práce, s ohledem na rozsah výzkumu, poodhaluje procesy, odehrávající se v komunikaci mezi dvěma žáky. Její výsledky se mohou stát odrazovým můstkem pro další bádání v oblasti interakce studentů začátečníků v českém prostředí.

# Seznam literatury

## Citovaná literatura

Anglicko-český, česko-anglický velký slovník, 2010. Vyd. 3. Brno: Lingea. ISBN 978-80-87062-85-2.

BOHUSLAVOVÁ, Libuše, Věra JANÍKOVÁ a Jana TÁBORSKÁ, 2007. *Evropské jazykové portfolio: pro dospělé studenty v České republice = European language portfolio : for adult learners in the Czech Republic = Europäisches Sprachenportfolio : für erwachsene Lerner in der Tschechischen Republik = Portfolio européen de langues : pour les étudiants adultes en République Tchèque*. Praha: Klett. ISBN 978-80-86906-84-3.

BRYCHOVÁ, Alice, Věra JANÍKOVÁ a Kamila SLADKOVSKÁ, 2012. *Evropské jazykové portfolio v praxi*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87063-70-5.

CHOE, Sojung Kim, 2000. *The effect of modeling a jigsaw task on communicative strategies of ESL learners*. Ames, Iowa. Magisterská práce. Iowa State University.

COOK, Vivian, 2008. *Second language learning and language teaching*. 4th ed. London: Hodder Education. ISBN 978-034-0958-766.

DISMAN, Miroslav, 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-802-4619-668.

DÖRNYEI, Zoltán a Mary L. SCOTT, 1997. Communications Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47(1), s. 173-210. ISSN 1467-9922.

ELLIS, Rod, 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press. Oxford applied linguistics. ISBN 01-944-2159-7.

ELLIS, Rod, 2008. *The study of second language acquisition*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-019-4422-574.

ELLIS, Rod a Gary P. BARKHUIZEN. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press, 2005. Oxford applied linguistics. ISBN 01-943-1634-3.

EK, Jan A. van, 1986. *Objectives for foreign language learning*. Volume II: Levels. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe. ISBN: 92-871-0922-2.

FÆRCH, Claus a Gabriele KASPER (eds.), 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. Applied linguistics and language study. ISBN 05-825-5373-3.

- FIRTH, Alan a Johannes WAGNER, 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, **81**(3), s. 285-300. ISSN 0026-7902.
- FOSTER, Pauline, 1998. A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*. 19(1), s. 1-19. <https://doi.org/10.1093/applin/19.1.1>
- GARLAND, Jennifer N., 2002. *Co-construction of Language and Activity in Low-level ESL Pair Interactions, Master of Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages*. Magisterská práce. Portland, Portland State University.
- GASS, Susan M., 1997. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 978-0805822090.
- GASS, Susan, 2002. An interactionist perspective on second language acquisition. In: KAPLAN, Robert B. (ed.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York, N.Y.: Oxford University Press, s. 170–181. ISBN 01-951-3267-X.
- GASS, Susan a Alison, MACKEY, 2015. Input, interaction and output in second language acquisition. In: VANPATTEN, Bill a Jessica WILLIAMS. *Theories in second language acquisition*. 2nd ed. New York: Routledge, s. 180-206. ISBN 978-0-415-82420-0.
- GAVORA, Peter, 2007. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. 2. vydání. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 80-223-2327-7.
- HÁDKOVÁ, Marie, Jan LÍNEK a Kateřina VLASÁKOVÁ, 2005. *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň A1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- HIRSCHOVÁ, Milada, 2017. Komunikační situace. In: KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ (eds.). *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupný z: [https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKAČNÍ\\_SITUACE](https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKAČNÍ_SITUACE) (poslední přístup: 7. 8. 2018)
- HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ. *Čeština expres 1: A1/1*. 2., opravené vydání. Praha: Akropolis, 2015 dotisk. ISBN 978-80-7470-079-8.
- HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ. *Čeština expres 2: [úroveň] A1/2 : [ruská verze]*. Praha: Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-28-8.
- HYMES, Dell H., 1972. On communicative competence. In: PRIDE, John B. a Janet Holmes (eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, s. 269–293. ISBN 0140226583
- CHROMÝ, Jan, 2014. *Práce s empirickými daty: příručka pro studenty Bc. studia ČJL*. Praha. ISBN 978-80-246-2801-1.
- KADERKA, Petr a Zdeňka SVOBODOVÁ. Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*. 2006, **43** (3–4), s. 18–51. ISSN 1212-5326.

KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ (eds.), 2002. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-710-6484-X.

KOULOVÁ, Ilona, 2010. *Komunikace v jazykové třídě*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.

KOWAL, Maria a Merrill SWAIN, 1994. Using collaborative language production tasks to promote student's language awareness 1. *Language Awareness*. **3**(2), 73-93. ISSN 0965-8416.

KRASHEN, Stephen D, 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon. ISBN 00-802-8628-3.

JACOBS, George, Christine LEE a Maureen NG, 1997. *Co-operative learning in the thinking classroom*. Paper presented at the International Conference on Thinking. Singapore. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED574147> (poslední přístup: 7. 8. 2018)

LACHOUT, Martin, 2016. *Uplatňování komunikačních strategií při učení se cizím jazykům*. Brno. Habilitační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

LIGHTBOWN, Patsy a Nina M. SPADA, 2015. *How languages are learned*. Fourth edition. Oxford: Oxford University Press. Oxford handbooks for language teachers. ISBN 978-0194541268.

LONG, Michael H., 1981. Input, Interaction, and Second-language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1981, **379**(1), s. 259-278. ISSN 0077-8923.

LONG, Michael H, 1983a. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*. **4**(2), s. 126-141. ISSN 0142-6001.

LONG, Michael H, 1983b. Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native Speakers. *Studies in Second Language Acquisition*. **5**(02), s. 177-193. ISSN 0272-2631.

LONG, Michael H., 1990. Task, group and task-group interactions. In: ANIVAN, Sarinee (ed.). *Language teaching methodology for the nineties*. Singapore: Regional English Language Centre/Singapore University Press, s. 31-50. ISBN 9971740362.

LONG, Michael H., 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, William C. a Tej K. BHATIA (eds.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, s. 413-468. ISBN 0125890427.

LONG, Michael H. a Patricia A. PORTER, 1985. Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*. **19**(2), s. 207-228. ISSN 00398322.

LYNCH, Tony, 1996. *Communication in the language classroom*. 2. impression. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press. ISBN 978-019-4335-225.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1989. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 978-800-4218-546.

- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-210-1070-3.
- MCDONOUGH, Kim, 2004. Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*. **32**(2), s. 207-224. ISSN 0346251X.
- NAKAHAMA, Yuko, Andrea TYLER a Lea VAN LIER, 2001. Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*. **35**(3), s. 377-405. ISSN 0039-8322.
- NEKVAPIL, Jiří a Martin HAVLÍK, 2017. Replika v rozhovoru. In: KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ (eds.). *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupný z: [https://www.czechency.org/slovník/REPLIKA\\_V\\_ROZHOVORU](https://www.czechency.org/slovník/REPLIKA_V_ROZHOVORU) (poslední přístup: 7. 8. 2018)
- NEKVAPIL, Jiří a Tamah SHERMAN, 2017. Foreigner talk. In: KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ (eds.). *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupný z: [https://www.czechency.org/slovník/FOREIGNER\\_TALK](https://www.czechency.org/slovník/FOREIGNER_TALK) (poslední přístup: 7. 8. 2018)
- NUNAN, David, 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 05-213-7915-6.
- NUNAN, David, 1992. *Research methods in language learning*. New York, NY, USA: Cambridge University Press. ISBN 05-214-1937-9.
- NÚV, 2018. *Národní ústav pro vzdělávání*, Praha. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/video-cestina> (poslední přístup: 7. 8. 2018)
- PATENAUDE, Valérie, 2009. *Étude descriptive des stratégies d'interaction employées par les apprenants débutants en FL2*. Québec, Montréal. Magisterská práce. Université du Québec à Montréal.
- PICA, Teresa, 1994. Questions from the Language Classroom: Research Perspectives. In: *TESOL Quarterly*. **28**(1), s. 49–79. ISSN 00398322.
- PICA, Teresa a Catherine DOUGHTY, 1985a. Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In: GASS, Susan M. a Carolyn G. MADDEN (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, s. 115–132. ISBN 0-88377-284-1.
- PICA, Teresa a Catherine DOUGHTY, 1985b. The Role of Group Work in Classroom Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. **7**(2), s. 233–248. ISSN 0272-2631.
- PICA, Teresa, Lloyd HOLLIDAY, Nora LEWIS a Lynelle MORGENTHALER, 1989. Comprehensible Output as an Outcome of Linguistic Demands on the Learner. *Studies in Second Language Acquisition*. **11**(1), s. 63-90. ISSN 0272-2631.
- PICA, Teresa, Ruth KANAGY a Joseph FALODUN, 1993. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In CROOKES, Graham a Susan M.

GASS (eds.) *Tasks and Language Learning : Integrating Theory and Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. s. 9-34, ISBN 1-85359-185-8.

PLÍSKOVÁ, Kamila, 2015. *Zpětná vazba ve výuce češtiny pro cizince*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8772-8.

RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS, 2001. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press. ISBN 05-218-0365-9.

SELINKER, Larry, 1972. Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, **10**(1-4), s. 209-232. doi:10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 2002. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1425-2.

SWAIN, Merrill, 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. GASS, Susan a Carolyn G. MADDEN (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. s. 235-253.

SWAIN, Merrill, 1995. Three functions of output in second language learning. In: COOK, Guy a Barbara SEIDLHOFER (eds.). *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. s. 125-144. ISBN 0194421481.

ŠEBESTA, Karel a kol, 2017. *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-744-9.

TARONE, Elaine, 1977. Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In: BROWN, H. Douglas, Carlos A. YORIO a Ruth H. CRYMES: *On Tesol '77. Teaching and Learning English as Second Language: Trends in research and Practice*. Washington D.C.: TESOL, 1977. s. 194-203.

TARONE, Elaine, 1983. Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In: FÆRCH, Claus a Gabriele KASPER (eds.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. Applied linguistics and language study. s. 61-74. ISBN 05-825-5373-3.

VARONIS, Evangeline a Susan GASS, 1985a. Miscommunication in Native/Nonnative Conversation. In: *Language in Society*. **14**(3), s. 327-343. ISSN 0047-4045.

VARONIS, Evangeline a Susan GASS, 1985b. Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. In: *Applied Linguistics*. **6**(1), s. 71-90. ISSN 0142-6001.

YULE, George, 1994. ITAs, interaction, and communicative effectiveness. In: MADDEN, Carolyn a Cynthia MYERS (eds.). *Discourse and performance of international teaching assistants*. Alexandria, VA: TESOL, s. 189-200. ISBN 0-939791-52-8.

## **Prostudovaná literatura**

CHODĚRA, Radomír, 2013. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2274-5.

ŠEBESTA, Karel, 2005. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7.

VALKOVÁ, Jarmila, 2014. *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-524-7.

VANPATTEN, Bill a Jessica WILLIAMS, 2015. *Theories in second language acquisition: an introduction*. Second Edition. New York: Routledge. ISBN 978-0-415-82420-0.